

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



A moral, mural!
As ideias nos mapas e quadros parietais.

Rui José Nunes Lopes

Doutoramento em Educação
(História da Educação)

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



A moral, mural!
As ideias nos mapas e quadros parietais

Rui José Nunes Lopes

**Tese orientada pelo Prof. Doutor Jorge Manuel Nunes Ramos do Ó,
especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em
Educação (História da Educação)**

Agradecimentos

Um trabalho como este implica muitas horas de dedicação, com uma inevitável componente de solidão. Pelo meio existiram hesitações, avanços e recuos, ilusões e desânimos. Essa solidão perante a tese só é suportável porque, apesar de tudo, não estamos totalmente sós. O que escrevemos é produto de muita atividade pessoal mas também de múltiplas interações e cruzamentos, quer com os autores que visitamos, quer com muitos dos que contactamos quotidianamente. Ao expressar, publicamente, os meus agradecimentos a todos quantos contribuíram, directa ou indirectamente, para a concretização desta tese, faço-o não por uma espécie de tradição protocolar, mas pela plena consciência do contributo fundamental de outros para o meu trabalho. A solidão da construção da tese só foi ultrapassável graças a variados companheiros de *viagem*. Assim, agradeço:

Aos intervenientes (colegas e professores) no Curso de Formação Avançada em Ciências da Educação/Área de História da Educação, do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação/História da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pela camaradagem, trabalho, entreaajuda, e debate, ali alcançados;

Ao Professor Jorge Ramos do Ó, orientador desta tese, pela amizade/cumplicidade, a saudável e estimulante provocação, o conhecimento, o debate crítico e franco, as sugestões e paciência, a generosidade da partilha de materiais e o ambiente construído no Seminário por ele dinamizado. Sem tudo isto este trabalho teria sido certamente outro;

Aos que foram participando no referido Seminário que sendo muitos, com variadas origens, formações e perspetivas, proporcionaram todo um manancial de reflexão, debate e confronto leal e construtivo que acrescentou algo a todos nós, refletindo-se nos trabalhos de todos;

A todos os que direta ou indirectamente contribuíram para eu chegar aqui;

À minha família, sobretudo à minha mulher e filhas, pelo estímulo, apoio, paciência e sacrifício de tempo.

Dedico esta tese às mulheres da minha vida, Odete, Cristina, Sara, Inês e Teresa!

Resumo

Mapas, quadros e imagens parietais foram recursos tecnológicos utilizados abundantemente no ensino até aos anos 60 do século XX.

Produto duma mentalidade “cientista,” que teve um apogeu no positivismo, são sinónimo da modernidade, ajudando a construir a ideia de escola moderna na qual foram um dispositivo cénico-decorativo fundamental. A afirmação de cientificidade e consequente validação de áreas disciplinares passou pela sua utilização.

A visão é um sentido fundamental, o que se vê interioriza-se de modo *natural*, muitas vezes sem qualquer questionamento. Não concebemos que pudesse ser de outro modo. Não pensamos que o que se vê foi, muitas vezes, construído para tal e é, não um produto natural, mas uma construção humana. A modernidade soube utilizar o potencial da relação visão/imagem, na criação duma escola que procurou educar e formar gerações sucessivas.

Nesta tese, construída numa perspetiva genealógica estudam-se exemplares parietais (mapas, quadros e imagens afins) como forma de ensino de modo *natural*. Através da visão inculcou-se um conjunto de valores e princípios, todos eles como verdades científicas inquestionáveis. Foram estudados exemplares correspondentes às áreas disciplinares de Línguas Vivas, Física e Química, Ciências Naturais, História e Geografia. Através deles se explanou toda uma visão científica do Mundo mas também aquilo que podemos apelidar de uma moral social num sentido muito lato onde o papel oculto da imagem teve grande influência.

De modo *natural*, como se não fosse possível outra perspetiva, foi criado um dispositivo inculcador de valores, sociais, éticos, culturais, estéticos, religiosos e outros, de modo a obter um aluno plenamente integrado na sociedade. A sua naturalidade e evidência potenciou os ideais educativos e auto-educativos já que muitas das conclusões dos jovens foram-lhe encaminhadas para que as “descobrisse”, por si e se autoconduzisse de acordo com o previsto. Tratou-se duma utilização muito eficaz que esta tese procura compreender e explicar.

Palavras-chave: Modernidade; Visão; Cultura Visual; Quadros parietais; Moral Social.

Abstract

Wall maps, charts and images constitute a learning technology, used in teaching practice to the sixty's of the XX century.

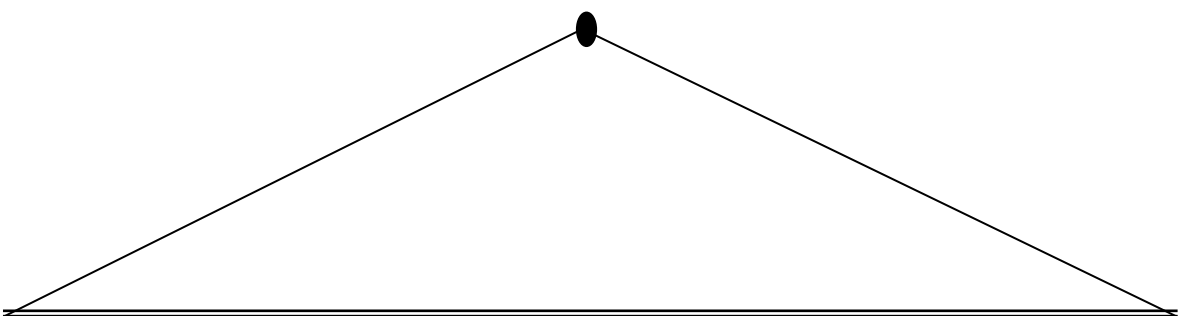
Product of a “scientist” mentality that has an apogee in the positivism, they are synonymous of modernity, helping the construction of the idea of modern school, of which they form a fundamental scenic-decorative device. The scientific affirmation and consequent validation of some disciplinary areas, passed, partly, by they're utilization.

Vision is a fundamental human sense, what we see we internalize in a *natural* way, without questions. We don't conceive that it should be in other way. We don't think that what we see isn't a natural product but a human construction. Modernity knew how to use the potential of the relation vision/image, in the building of a school that as trying to educated and formatted.

Genealogically we study wall materials (maps, charts and images) as a perspective of teaching in a *natural* way. A large group of values and principles were inculcated as scientific unquestionable truths. It was studied the exemples of disciplinary areas such as Living Languages, Physical Chemistry, Natural Sciences, History and Geography. It was explained one scientific vision of the World and, also, what we can call as social moral, in a very broad perspective, where the occult paper of the image had huge influence.

Naturally, as if it wasn't possible another perspective, it was made one instilled device of social, ethical, cultural, aesthetic, religious, and others values, in order to build one student totally social integrated. The naturally and evidence of the device enhanced the educational and auto-educational ideals. Many conclusions of young students were sent to it to “discover” by itself and self-behaves according with what was planned. That utilization was very efficient and this is what this thesis wants to understand and explain.

Key-words: Modernity; Vision; Visual Culture; Wall Charts; Social Moral



“ Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de *espectáculos*. Tudo o que era directamente vivido se afastou numa representação.”

Guy Debor (A Sociedade do Espectáculo)

“ Dado que a educação não é uma preparação para a vida, mas sim a própria vida (...) o único objectivo que lhe pode ser estabelecido é apenas o próprio processo de viver.” John Dewey (Democracia e Educação)

“Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia académica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares.” Viñao Frago (A Arquitetura como Programa)

“As coisas em educação discutem-se, quase sempre, a partir das mesmas dicotomias, das mesmas oposições, dos mesmos argumentos. Anos e anos a fio. Banalidades. Palavras gastas. Irritantemente óbvias, mas sempre repetidas como se fossem novidade. Uns anunciam o paraíso, outros o caos – a educação das novas gerações é sempre pior do que a nossa. Será?! Muitas convicções e opiniões. Pouco estudo e quase nenhuma investigação. A certeza de conhecer e de possuir ‘a solução’? É o caminho mais curto para a ignorância. E não se pode acabar com isto?” António Nóvoa (Evidentemente)

“É mais importante ter ideias do que conhecer verdades, é por isso que as grandes obras filosóficas, mesmo quando refutadas, se mantêm significativas e clássicas.” Paul Veyne (O inventário das diferenças)

Índice

I- De Partida -----	1
1-Pré texto -----	2
Apresentação -----	2
Justificação/Pertinência -----	25
Considerações metodológicas -----	30
2- Preparando teoricamente a viagem -----	67
A Nova História Cultural (NHC) -----	69
Genealogia e outras influências Foucaultianas -----	105
Cientificidade/Positivismo -----	154
Modernidade/Escola Moderna -----	174
Cultura Visual -----	229
Percepção/Observação/Cognição -----	263
A tecnologia didática: Comenius -----	288
II- Viajando-----	322
1- Os materiais parietais em Portugal -----	323
2- A circulação das ideias pedagógicas e dos materiais de ensino -----	358
3- A imagem na escola da palavra escrita -----	392
4- Ao encontro dos suspeitos do costume -----	434
4.1 – As questões de género -----	434
4.2 – A família ideal -----	453
4.3 – O outro -----	469

4.4 – O Estado-Nação	483
4.5 – O colonialismo	501
4. 6- O cuidado do corpo	512
5-Novos protagonistas	525
5.1 -A estética	525
5.2- A ciência	540
5.3- O trabalho	552
5.4- As representações	568
5.5- A moral	579
A Chegada	595
Fontes e Bibliografia	602
1- Fontes	602
1.1- Fontes manuscritas	602
1.2- Fontes impressas	604
2. Bibliografia e Webgrafia	606
Anexos	no CD
Anexo1- Anúncio a centro de explicações e carta anónima sobre o mesmo (1907)	2
Anexo2 - Excerto de catálogo de móveis e material escolar - Companhia Portuguesa Editora (1928)	8
Anexo3-Excerto de catálogo de material didático-Les fils D'Émille Deyrolle (1930)	15
Anexo 4 - Publicidade a material didático na imprensa pedagógica (1940)	20
Anexo 5 - Panfleto publicitário	21
Anexo 6 - Excertos de catálogo de móveis e material escolar dos anos 50	22
Anexo 7 - Excertos de um catálogo de material escolar, francês (1964)	29
Anexo 8 - Excertos de um catálogo de material português de meados do século XX	35

Anexo 9- Catálogo de uma firma nacional de material didático-----	44
Anexo 10- Panfleto sobre uma coleção de 8 Quadros de O Corpo Humano -----	136
Anexo 11- Panfleto sobre Quadros Murais de Zoologia, Botânica, Corografia e Geometria-----	150
Anexo 11- Folheto explicativo dos Quadros para o ensino da Biologia de Seomara da Costa Primo.-----	164
Anexo12- Folheto explicativo dos Quadros de História de Portugal de Chagas Franco e João Lopes Soares.-----	170

I

De Partida

“Existe já uma moral da História? Claro, será necessário frequentar as bibliotecas e convém seguramente tornar-se delas conhecedor. Estudem, trabalhem, porque sempre brotará daí alguma coisa. E depois? Para que exista um depois, quero dizer algum futuro que ultrapasse a cópia, devem abandonar a biblioteca para tomarem ar; se permanecerem lá dentro, apenas conseguirão fazer livros a partir de outros livros. Esse saber, excelente, contribui para a instrução, mas esta tem como objetivo outra coisa para lá dela mesma. Procurem lá por uma outra oportunidade.” Michel Serres (Serres, 1993: 67)

1- Pré texto

“Fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas próprias ideias e a ordenar dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um ‘objecto’ que, em princípio, sirva também para outros. Deste modo não importa tanto o tema da tese quanto a experiência de trabalho que ela comporta” Umberto Eco (Eco, 1998: 32).

Antes da tese propriamente dita há que a apresentar e justificar a sua elaboração, é a isso que se dedica este pré texto, ou seja o texto que vem antes do texto da tese.

Apresentação

“Apresentar, v. t. Tornar presente. Pôr à vista. Manifestar. Oferecer. Conferir benefício eclesiástico a. Estender. Expressar. Mostrar, recomendar. (Lat. *Praesentare*)” Cândido Figueiredo (Figueiredo, 1953: 122).

Permita-me a ousadia de me dirigir diretamente a si, eventual leitor deste texto. Em 2004 apresentei um trabalho¹ que era como que um relato de uma viagem a um *universo* fabuloso, o dos quadros, imagens e mapas parietais. Resolvi agora voltar a viajar pelo mesmo *universo*. Viagens novas significam percursos novos, talvez meios de transporte diferentes, olhares e paisagens absolutamente renovados. É neste conjunto de viagens, cujo relato aqui inicio, que convido o leitor a participar, acompanhando-me à descoberta. Rogo-lhe que venha com o espírito de viajante e acredito que não se arrependerá.

Uma vez instalados, prontos para partir, começemos por lhe transmitir as instruções de viagem, explicar-lhe o que pode encontrar, qual o roteiro a seguir, como foi delineado e o porquê deste percurso. É um primeiro guia que irá acompanhá-lo e esclarecer o caminho a seguir, as paragens, as paisagens, as observações. O leitor que se acomode, leia e se prepare para a viagem que se seguirá.

Como decerto sabe o prefixo pré significa antes de. Este pré texto é exatamente isso, o que me apraz escrever antes do texto da tese propriamente dito, a sua apresentação, a sua justificação e a explicitação das opções teórico-metodológicas. Além de pré texto é

¹ Trata-se da Dissertação de Mestrado apresentada na então Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, com o título *Captar a Atenção, Ilustrar a Memória! Viagem ao Universo de Mapas e outras imagens parietais do Liceu de Passos Manuel*. (Lopes, 2004).

também um pretexto para explicar o que me trouxe aqui, ao produto final. No fundo é, também, uma outra viagem, pelos meus pretextos.

Trata-se de iniciar uma tese. Mas o que é uma tese? Segundo o *Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa* de Cândido Figueiredo² uma tese é uma proposição que se apresenta para a defender, se for impugnada, uma proposição que, nas escolas superiores, é formulada para ser defendida em público, a discussão da própria tese. Assim uma tese é antes de mais uma proposição, isto é, uma proposta de preferência original e inovadora. Surge-me aqui outra questão, o que é ser original? A palavra original deriva de origem é evidente que tudo o que vou escrever tem uma origem no meu próprio pensamento sendo assim, na minha perspetiva, original. Inovador, será também, porque é a primeira vez que formulo tudo isto em conjunto e, repito, é fruto do meu próprio pensamento. No entanto, tenho que lho dizer, muito dificilmente consigo pensar fora daquilo que sou, de tudo o que me constitui, das leituras realizadas ao longo de uma vida, dos autores que escolhi ler ou que por acaso vieram até mim, dos estudos que analisei, das conversas que tive, dos locais e das pessoas a que a vida me levou. Este trabalho é o mais criativo que me foi possível, mas é o resultado duma viagem que, além do leitor, inclui a *cumplicidade* de muitos companheiros, resultando num estudo contínuo em parceria com os outros através das suas palavras, sobretudo dos seus textos que também levo até si.

“ A etimologia da palavra *studium* torna-se então transparente. Ela remonta a uma raiz *st-* ou *sp-*, que designa o embate, o choque. Estudo e espanto (*studiare* e *stupire*) são, pois, aparentados neste sentido: aquele que estuda encontra-se no estado de quem recebeu um choque e fica estupefacto diante daquilo que o tocou, incapaz, tanto de levar as coisas até ao fim, como de se libertar delas. Aquele que estuda fica, portanto, sempre um pouco estúpido, atarantado. Mas, se por um lado ele fica assim perplexo e absorto, se o estudo é essencialmente sofrimento e paixão, por outro lado, a herança messiânica que ele traz consigo incita-o incessantemente a prosseguir e concluir. Esta *festina lente*, esta alternância de estupefacção e de lucidez, de descoberta e de perda, de paixão e de acção constituem o ritmo do estudo” (Agamben, 1999: 54).

Porque estou numa perspetiva pós-moderna, no sentido em que venho depois da modernidade, até mesmo numa perspetiva pós-estruturalista, sei que todos os textos escritos se relacionam, de certo modo, com outros textos, os lidos. A originalidade e inovação são sempre relativas, como tudo na vida. Claro que as procuro, mas confesso-lhe que não sou obcecado pela novidade, o que pretendo aqui fazer é desenvolver uma forma própria de analisar os materiais parietais que foram usados pela escola moderna, independentemente das análises feitas por outros a estes ou outros materiais, o que não significa que não as tenha em conta. É isso que quero que, comigo, faça também, se me permitir que o guie.

A questão dos quadros parietais é pretexto para chegar a outra correlacionada, muito importante para mim, a do papel da imagem como forma de ensino na escola moderna, nomeadamente do que podemos chamar o papel oculto da imagem numa educação

² Figueiredo, 1953: 1343.

integral e abrangente. São no fundo pretextos para tocar num assunto que me motiva, de sobremaneira, o da função que a imagem pode e deve ter numa escola onde o conhecimento e a sua descoberta fossem mais partilhados entre todos os intervenientes, com a criatividade fomentada e desenvolvida. Confesso-lhe e assumo a concretização de uma história do presente, no sentido em que tento fazer a ligação entre o passado e a realidade que vivemos, apresentando mesmo perspectivas de atuação que julgo interessantes. A memória a que a história chega e que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. É necessário trabalhar de modo a que a memória sirva para libertar e não para escravizar os homens (Le Goff, 1982b). Foucault a partir de uma leitura de Kant pôs em relevo esta ligação entre o passado e o presente, o que aliás foi apanágio da sua vasta obra. A sua arte estava em “diagonalizar a atualidade pela história” com uma força que vinha “desse sutil cruzamento entre uma fina erudição, um engajamento pessoal e um trabalho sobre o acontecimento”³ Ele tentou compreender na história aquilo que ainda é possível ver no presente. É para a tentativa de um exercício deste tipo que o convido.

“(…) a resposta que Kant vai lhe dar, parece-me que vemos a filosofia - (...) é a primeira vez - se tornar a superfície de emergência da sua própria atualidade discursiva, atualidade que ele interroga como um acontecimento, como um acontecimento do qual ela tem de dizer o sentido, o valor, a singularidade filosóficos, e no qual ela tem de encontrar ao mesmo tempo sua própria razão de ser e o fundamento do que ela diz. E, com isso, vê-se que a prática filosófica, ou antes, que o filósofo, ao fazer o seu discurso filosófico, não pode evitar de colocar a questão do seu pertencimento a esse presente. (...) será a questão do seu pertencimento a um presente, (...) do seu pertencimento a um certo ‘nós’, a um ‘nós’ que se refere, de acordo com uma extensão mais ou menos ampla a um conjunto cultural característico da própria atualidade (...) (Foucault, 2010: 13-14).

A criatividade permite-nos analisar o que somos e o que viremos a ser a partir do que fomos. Penso que ao fazer estas análises e concretizando estas propostas estou efetivamente a construir uma tese pois apresento propostas de interpretação e de atuação com um caráter muito pessoal, mesmo que alguns destes temas ou afins já tenham sido trabalhados e proporcionado visões eventualmente semelhantes. Algumas das paisagens que visitaremos ser-lhe-ão decerto familiares, verá no entanto que as vamos atravessar segunda uma perspectiva própria que fabriquei. E, reconheço, tudo isto é também um pretexto para analisar o papel da cultura visual numa escola que, como bem sabe, é fundamentalmente dominada pela cultura escrita.

Devo no entanto confessar-lhe que, para mim, a questão da originalidade da tese é importante, mas não determinante. Julgo que o reforço de interpretações e pensamentos, sobretudo através de formas pessoais de expressão e da recolha de dados novos, é também trabalho científico importante e não tenho receio em debater matérias já

³ As expressões entre aspas são citações da nota do editor que antecede a obra de Foucault, na edição de 2010 da Martins Fontes de *O Governo de Si e dos Outros. Curso no Collège de France (1982-1983)* de Michel Foucault, da autoria de François Ewald e Alessandro Fontana.

bastante tratadas. Defender uma posição equivalente a outras não é necessariamente reiterativo se houver convicção no que se defende, argumentação própria e sobretudo se coligirmos dados novos para o fundamentar. Aliás a ideia de que o trabalho científico esteja alguma vez completo é absolutamente redutora, a revisão é sempre possível.

“A capacidade de distinguir constantemente novos aspectos das coisas – não tanto pelo processo que consiste em romper criticamente as convenções como pelo relacionar-se com o objecto de acordo com a sua organização interna como se a convenção nenhuma poder tivesse sobre ele – não pode apreender-se seriamente através do conceito de originalidade. Nenhum pensamento original desse homem inesgotável se assemelha a algo sem mistura. (...) Também ao seu estilo falta, em geral, o aspecto da espontaneidade e cintilação no sentido tradicional desses conceitos, e, muito particularmente, a arte da formulação instantânea e definitiva. Não dava a impressão de ser uma pessoa que conquistasse a verdade criando-a e pensando-a, antes a citava através do pensamento, como se este fosse um supremo instrumento no qual a verdade deixara o seu sedimento. (...) Falando de modo esquemático, pode-se dizer que aquilo que o motivava era o impulso para romper com a lógica que se limita a bordar o particular com o universal ou a abstrair o universal do individual” (Adorno, T.W. In Benjamim, W, 1992: 9-10).

Contudo, saiba que, em relação aos quadros parietais, em Portugal só conheço o meu trabalho anterior e mesmo noutros países não são muitos os estudos existentes. Deste modo está implícito um certo grau de originalidade. Além disso desconheço, a este nível, qualquer abordagem semelhante. Mesmo que existam trabalhos equivalentes, o que aqui apresento é uma narrativa pessoal, com todo o rigor histórico que me foi possível, onde sobressai uma posição, a minha, sobre estes assuntos. É isso que o convido a conhecer.

“Tudo isto tem a ver com a verdadeira essência da narrativa. Ela contém em si, oculta ou abertamente, uma dimensão utilitária. Esta utilidade pode, por vezes, consistir num ensinamento moral, outras vezes numa instrução prática, e ainda nalguns casos num ditado ou norma de vida – mas o narrador é sempre alguém que sabe dar conselhos ao ouvinte. Se, no entanto, ‘dar conselhos’ começa hoje a soar-nos como coisa antiquada, isso deve-se ao facto de a comunicação da experiência ser cada vez menor. Em consequência disso, não sabemos dar conselhos, nem a nós nem aos outros. Conselho é mais uma proposta do que a resposta a uma pergunta, é a continuação de uma história começada (ainda que esteja a desenrolar-se). Para pedirmos um conselho deveríamos, antes de mais, saber narrar a história. (Já sem contar que alguém só está receptivo a um conselho quando for capaz de expor abertamente a sua situação.) O conselho, que é tecido na substância da vida vivida, é sabedoria. A arte de narrar tende a acabar porque o lado épico da verdade – a sabedoria – está a morrer. Isto no entanto, é um processo que vem de longe. E não teria sentido querer ver nele uma mera ‘manifestação’ de decadência’ ou, ainda menos de ‘modernidade’ ” (Benjamim, 1992: 31).

“Por isso a narrativa tem gravadas as marcas do narrador, tal como o vaso de barro traz as marcas da mão do oleiro que o modelou” (Benjamim, 1992: 37).

É evidente quer existirão estudos sobre outros materiais e temas cujas perspectivas e análises tocam as que aqui desenvolvo, mas isso não invalida a pertinência da tese. É natural que pessoas que partilham os mesmos autores de referência teórica acabem por alcançar conclusões semelhantes. Julgo que isso é um reforço para um modo de ver e analisar a escola moderna, ainda que o confronto de opiniões e argumentos seja sempre salutar. Aliás, porque existem muitos aspetos que são constantes e recorrentes, apelidei

um dos capítulos desta tese de “ao encontro dos suspeitos do costume”, como o título dum conhecido filme. Digo-lhe que todas as abordagens e temáticas que tenham a ver com a escola que fomos construindo desde pelo menos o século XVII, com particular incidência no XIX, são pretextos para compreender a modernidade escolar em cujo paradigma, conscientemente ou não, ainda vivemos.

O pretexto para avançar surgiu no contexto da dissertação de mestrado, de 2004, que deu conta do estudo das imagens parietais utilizadas no antigo *Liceu Nacional de Passos Manuel*, segundo uma perspectiva de levantamento patrimonial, fixação da memória e da sua utilização didático-pedagógica nos liceus. Aquando da defesa da dissertação fui instado pelo júri, nomeadamente pelo Prof. Fernando Catroga, arguente daquela dissertação, a prosseguir o trabalho e avançar no sentido da abordagem ideológica. Foi como um *bichinho* que me mordeu e fiquei durante algum tempo a pensar no assunto. Avancei por aí, no entanto, a vida e as leituras que fiz fizeram-me alterar o primeiro rumo traçado. Como afirmou Foucault, no curso de 1979-1980 *Do governo dos vivos*, não se trata de estudo de tipo ideológico, o qual consiste em estabelecer e fixar um conjunto de posições sobre as quais o pesquisador se manteria (imutável) e cuja ligação entre essas diferentes posições, em uma suposta ligação coerente, formaria um sistema. Então o estudo dá-se recusando a análise em termos de ideologia, e esperando outro deslocamento e uma nova forma de inteligibilidade.

“É que não pensamos sem nos tornarmos uma outra coisa, qualquer coisa que não pensa, um animal, um vegetal, uma molécula, uma partícula que regressam ao pensamento e o voltam a lançar” (Deleuze e Guatari, 1992: 42).

Mais do que a questão ideológica, num sentido clássico, venho abordar as ideias veiculadas, explícita e implicitamente, por estes materiais. O papel visível das imagens e também o oculto. No fundo ideológica é uma palavra composta pela aglutinação das palavras ideia e lógica, logo tem a ver com a lógica das ideias. É isso que pretendo demonstrar, que nas ideias visíveis, nos quadros e mapas parietais, e mesmo nas invisíveis, existe uma lógica concreta ao serviço da sociedade que os originou. Uma lógica que, como espero mostrar-lhe, julgo que ainda permanece nos vários tipos de imagens usadas na escola. Isto é sobretudo uma constatação não um julgamento ético/moral. É uma característica intrínseca, inerente à sua conceção e utilização, não é necessariamente uma qualidade ou um defeito. Não espero que faça contra isto qualquer combate, pois eu também não o faço, motiva-me apenas mostrá-lo para que quem use regularmente imagens em contexto escolar, eu próprio e talvez o leitor incluídos, tenha consciência de todas as suas implicações.

É o completar do trabalho anterior, indo ao encontro do que ficou por fazer, dada a natureza daquele estudo. Em 2004 concentrei-me no *Ensino Liceal* agora, a constatação, por observação, de que em outras formas de ensino, nomeadamente o técnico, mas

também o primário, se utilizaram os mesmos materiais ou equivalentes, leva-me a uma atitude mais abrangente, olhando para o ensino moderno como um todo. Esta atitude mais abrangente estende-se à própria análise da concepção dos quadros, vendo-os não no particular de cada um, que será convocado, sobretudo pela sua imagem, apenas quando necessário, para algumas demonstrações, mas na totalidade das suas características comuns, intrínsecas, sempre presentes. Foi com esta perspectiva que cheguei ao *Curso de Doutorado em História da Educação*.

Iniciei então uma verdadeira viagem à descoberta que me conduziu até aqui. A metáfora da viagem, já usada, parcialmente, na dissertação de mestrado, parece-me ser a melhor maneira de descrever a construção desta tese e formalizar a sua escrita.

“ ‘Quem faz uma viagem traz sempre alguma coisa para contar’, diz a voz do povo a pensar no narrador como alguém que vem de longe” (Benjamim, 1992: 29).

Apelo pois ao seu espírito aventureiro, de viajante, para que me acompanhe. Como em qualquer viagem exploratória fiz os preparativos e depois lancei-me à aventura por onde ela me levou. Foi uma deambulação construída aos poucos, sempre com uma atitude de procura da novidade e de questionamento do que julgava saber.

“Pois nunca retemos na íntegra a perpétua torrente e o fluxo de informações. Com efeito, a viagem oferece uma oportunidade para desenvolver os cinco sentidos: sentir e escutar mais profundamente, olhar e ver com mais intensidade, degustar e tocar com mais atenção – o corpo desassossegado, tenso e aberto a novas experiências, regista mais informações do que habitualmente está menos atento aos pormenores do quotidiano e mais propenso à prova fenomenológica: imerso no real, apreende através do jogo da intencionalidade e da consciência, experimenta o ser forçado a revelar-se como acontecimento e o nada para onde são relegados os dejetos da decisão. Viajar desperta a nossa sensualidade. Afecto, entusiasmo, espanto, interrogação, surpresa, alegria e estupefacção, tudo se mistura no exercício do belo e do sublime, da mudança e da diferença” (Onfray, 2009: 51-52).

Confesso-lhe igualmente que, como em outras viagens que fiz, em parte fui eu quem a conduziu, mas em parte fui conduzido por ela. Deixei que a escrita crescesse *organicamente* e me levasse ela própria despertando raciocínios e levantando ideias latentes de que não tinha ainda consciência total. “O pensamento é fala pura. Tem que se reconhecer nele a língua suprema, aquela cuja extrema variedade de línguas apenas nos reavalia a deficiência. ‘Sendo pensar escrever sem acessórios, nem murmúrios, mas a fala imortal ainda tácita, a diversidade, na terra dos idiomas impede que se profiram palavras que, caso contrário, graças a uma única matriz, seriam a própria concretização material da verdade.’ (O que constitui o ideal de Crátilo mas é também a definição da escrita automática.) Somos tentados a dizer, portanto, que a linguagem do pensamento é, por excelência, a linguagem poética, e que o sentido, a noção pura, a ideia, devem

tornar-se a preocupação do poeta, sendo isso somente o que nos liberta do peso das coisas, da informe plenitude natural. ‘A poesia, perto a ideia’ ” (Blanchot, 2011: 32-33). Foi um confiar no processo de escrita, artesanal, com a potencialidade de transformar as próprias concepções prévias e suscetível de afetar a sua própria elaboração, assumindo a contingência de ambas e procurando a deslocação do pensamento em função da articulação com vários autores teóricos bem diferentes, deixando à mostra o desenrolar do próprio processo de escrita que, espero, foi criativo. Sempre que viajo procuro captar o mais possível as paisagens novas.

“Partir exige um dilaceramento que arranca uma parte do corpo à parte que permanece ligada à margem de nascimento (...) Quem não se mexe não aprende nada. (...) Nenhuma aprendizagem evita a viagem. Sob a orientação de um guia a educação empurra para o exterior. (...) Ao vento e à chuva: lá fora, faltam todos os abrigos. As tuas ideias iniciais não repetem senão palavras antigas. Jovem: velho tagarela. A viagem dos filhos, eis o sentido despido da palavra grega pedagogia. Aprender provoca a errância. Partir em bocados para lançar num caminho de saída incerta exige um tal heroísmo que sobretudo a infância não é capaz de oferecer e, portanto, é preciso seduzi-la para a comprometer. Seduzir: conduzir para outro lado. Bifurcar a direcção dita natural (...) Bifurcar, obrigatoriamente, quer dizer enveredar por um atalho que conduz a um lugar desconhecido. Sobretudo: nunca tomar facilmente uma rota, atravessar de preferência o rio a nado. Partir. Sair. Deixar-se um dia seduzir. Tornar-se em vários, enfrentar o exterior, bifurcar em qualquer direcção. Eis as três primeiras singularidades, as três variedades de alteridade, as três primeiras formas de se expor. Porque não existe aprendizagem sem exposição, muitas vezes perigosa, ao outro. Jamais saberei o que sou, onde estou, de onde venho, para onde vou, por onde avançar. Exponho-me aos outros à singularidade” (Serres, 1993: 23-24).

Ao escrever esta tese, na sequência da respetiva investigação, sobretudo viajei deixando que as palavras, as minhas palavras, por vezes as palavras dos outros tornadas minhas, me levassem ao encontro do leitor, dos eventuais leitores, desafiando-os a viajar comigo. Esta questão da apropriação das palavras/ideias dos outros é também importante, espero que compreenda que quando mobilizo um texto ou um autor estou a manifestar a concordância pelo menos com os excertos que patenteio, a não ser quando formalizo explicitamente a minha discordância.

“A viagem começa numa biblioteca. Ou numa livraria. Misteriosamente, ali prossegue, na claridade das razões antes recalcadas. Assim, antes do nomadismo deparamo-nos com o sedentarismo das estantes e das salas de leitura, ou mesmo dos lares onde se acumulam as obras, os atlas, os romances, os poemas, e todos os livros que, de uma forma ou de outra, contribuem para a formulação, realização, concretização da eleição de um destino. Todos os recantos de uma boa biblioteca conduzem ao mesmo sítio: o desejo de vislumbrar um animal extravagante ou colher uma planta exótica, a ambição de entrever uma borboleta rara, o anseio de descobrir um veio geológico numa mina, a vontade de caminhar sob um céu outrora assombrado por um poeta, tudo nos conduz a um ponto do globo cujo sinal cegamente guardamos. O papel instrui as emoções, activa as sensações e aumenta a possibilidade de percepções preparadas. O corpo inicia-se em experiências vindouras face às informações generalizadas. Toda a documentação alimenta a iconografia mental de cada um de nós. A riqueza de uma viagem necessita, antes de mais, da densidade de uma preparação – da mesma forma que nos expomos a experiências espirituais convidando a alma à abertura, ao acolhimento de uma verdade submersa. A leitura age como um rito iniciático, revela uma mística pagã. O aumento do desejo culmina num prazer requintado, elegante singular. A existência de um erotismo da viagem pressupõe a superação de uma necessidade natural de forma a alcançar uma jubilação artificial e

cultural. Chegar a um lugar sobre o qual nada sabemos condena à indigência existencial. Na viagem apenas se descobre aquilo que trazemos conosco. O vazio do viajante produz a vacuidade da viagem; a sua riqueza produz a sua excelência.

(...) Todos os destinos se tornaram possíveis – é tudo uma questão de tempo. Neste campo dos possíveis como eleger um local? Qual deles escolher? Ao qual renunciar? E por que motivos? Entre todas as combinações imagináveis, por qual nos devemos decidir, e porquê?

Também aqui impera o determinismo genealógico. Não escolhemos os lugares predilectos, somos solicitados por eles” (Onfray, 2009: 16 – 17-22).

Devo dizer-lhe que o *corpus documental* em que me baseei é sensivelmente o mesmo da dissertação de mestrado, a coleção de quadros e mapas parietais do *Liceu de Passos Manuel*, a que se juntaram outros exemplares observados aqui e ali. Isto colocou-me um grande problema, o de me afastar da análise anterior para evitar a tentação de fazer mais do mesmo. Mas, como conseguir voltar aos mesmos materiais e vê-los de modo diferente? Como deambular pelas mesmas paisagens e conseguir encará-las de outro modo, isto é, como evitar uma repetição da viagem anterior? E depois, também lho devo dizer, continuo a defender a maioria do que escrevi naquela dissertação. Não pretendo repetir-me, mas também não a pretendo anular. Aliás ali surgiram já algumas perspetivas e análises que devo agora reforçar. Foi neste vai e vem entre o trabalho anterior que foi o pretexto de partida para este e uma nova maneira de analisar que tive que traçar o rumo de avanço. Necessitei desenvolver uma problemática que, colhendo alguma coisa na minha dissertação anterior, como num qualquer autor, me permitisse avançar para novos rumos. Não foi fácil conseguir o equilíbrio desejado entre o que fora feito e o que pretendia fazer de novo. Espero que o resultado final lhe pareça suficientemente criativo e inovador.

Note que o meu trabalho de mestrado foi essencialmente patrimonial e as linhas de investigação desenvolvidas em torno da materialidade escolar têm privilegiado mais os objetos do que o gesto educativo instituído pelas tecnologias educativas (Ó,2003). Foi ao encontro de uma tecnologia educativa e das suas variadas formas e dimensões de utilização escolar que este trabalho avançou.

Lançado na viagem, à medida que avancei no *Curso de Formação Avançada* e fui conversando com o orientador desta tese, sobressaiu a importância do trabalho teórico de base. Só uma boa ancoragem teórica permite as deambulações empíricas sem perder o rigor histórico-metodológico. A teoria foi, como escrevi no *projeto de tese*, o modo como consegui ver de novo o mesmo, mas de modo diferente. Aplica-se aqui, perfeitamente, a metáfora das lentes, a teoria forma como que um conjunto lentes novas que me permitem observar de modo renovado (Lopes, 2008).

Julgo que a reflexão teórica é uma componente fundamental num trabalho deste tipo. Trata-se, exatamente, apenas, de isso, uma reflexão proporcionada pelos trabalhos de alguns autores de mérito reconhecido. Não se trata de repetir o que esses autores escreveram, ou de fazer uma espécie de coletânea de textos, do tipo da antiga *história de*

corte e costura. Foi um exercício pessoal de leitura e interpretação de vários autores, fazendo ligações e encaixes entre interpretações minhas de textos de proveniências diferentes. É o utilizar dos autores de um modo pessoal que serve a estratégia do que quero comunicar. Procurei principalmente pensar a partir dos autores e com eles, fazendo a minha apropriação das suas ideias, acrescentando-lhe o que me pareceu necessário. Sobretudo, tratou-se de explicar alguns princípios teóricos de modo a fazer sentido para mim, num enquadramento que se relacionou intimamente com todo a restante escrita da tese. Escrita essa que teve que se adequar aos princípios teóricos assumidos. Foi um acumular de bagagem teórica/concetual que me permitiu depois avançar na viagem em consonância com o que havia teorizado/planificado.

Devo realçar o contributo decisivo, para esta ancoragem teórica, e não só, do seminário dinamizado por Jorge do Ó, no *Instituto da Educação da Universidade de Lisboa*. Ali encontrei uma série de pessoas, com origens académicas e interesses de investigação diversos, unidas pela leitura e o debate teórico. Numa partilha fértil e contínua, os contributos de cada um acabaram por servir os interesses de muitos outros. Muito do amadurecimento e transformação de ideias e da ultrapassagem de preconceitos que beneficiou esta tese, resultou daquele convívio académico, semanal, ao longo de vários anos.

Digo-lhe, desde já, que, para mim, o contato regular com outros investigadores e os seus trabalhos, a troca de ideias e experiências foi/é muito importante. Sobretudo quando os outros desenvolvem trabalhos que, sendo diferentes, tocam eventualmente o meu e, mais ainda, quando eles têm percursos e interesses académicos bem diferentes. É uma forma de colaboração interdisciplinar que enriquece, e muito, o nosso próprio percurso. Saiba também que, enquanto fui construindo esta tese, participei num projeto de investigação coletiva, sedado na *Unidade de I&D de Ciências da Educação*, do *Instituto da Educação da Universidade de Lisboa*, patrocinado pela FCT e coordenado por Maria João Mogarro, intitulado *Educação e Património Cultural: escolas, objetos e práticas*. A participação ativa nesse projeto, como um dos seus investigadores, levou-me não só ao contato regular com mais de duas dezenas de investigadores, como também com muitos outros colaboradores que se foram juntando. Ao preparar eventos académicos, publicações e um museu virtual, fomos cruzando trabalhos, prosseguindo em conjunto nas nossas investigações individuais. Tanto o desenvolvimento desta tese contribuiu para esse projeto, como a minha participação nele reverteu, positivamente, para ela. Foram viagens em paralelo que se intersectaram frequentemente. Foram contributos inter e pluridisciplinares para um trabalho que é eminentemente individual. Realço sobretudo o seminário interno do projeto e alguns encontros individuais com os seus conselheiros e investigadores internacionais, Cristina Cabrera, Eulalia Pujadas, Frank Simon, Ian Grosvner, Martin Lawn, Bruno Belhoste e Agustín Escolano Benito, como momentos

fundamentais de troca de experiências e conhecimentos que muito beneficiaram este trabalho.

Outra questão que devo clarificar, para que não lhe restem dúvidas, pode ser colocada de modo shakespeariano. *Ser ou não ser* foi também aqui a questão. Entre muitos autores debatidos no referido seminário e outros que fui trabalhando, ressalta sem dúvida a figura de Michel Foucault. A sua inspiração é incontornável. Assim coloca-se-me a questão de assumir ou não esta tese como foucaultiana. Confesso-lhe que o uso de tal termo é para mim, de certo modo, inibidor, mesmo assustador. Os *ismos*, os *anos* e afins, ou seja, a pertença a grupos, partidos ou seitas estabelecidas não é o meu modo de estar na vida. Sempre cultivei, o mais possível, a independência de pensamento. Julgo que quando nos submetemos a esse tipo de situações acabamos por perder capacidade de independência de raciocínio, em nome da coerência intelectual. Felizmente, foi esse espírito de independência e o respeito pelo pensamento de cada um que encontrei no seminário de Jorge do Ó. Além disso, a dimensão da obra de Foucault é de tal modo grande que me parece ser sempre inibidora, mesmo *pretensiosa* a declaração de ser seu seguidor. Foucault *ensinou-me*, sobretudo, a ser crítico, a procurar *ver*, sempre, de forma diferente. A vasta e variada comunidade assumidamente foucaultiana é muito ativa e tenho, por alguns dos seus elementos, muita consideração e partilha de ideias, no entanto não me vejo exatamente como um elemento ortodoxo. Assim, digo-lhe que esta tese é, ao mesmo tempo, foucaultiana e não foucaultiana. Não o é no sentido de tentar usar as suas ideias como se fossem textos sagrados/religiosos, uma espécie de revelação que é necessário aplicar sempre. Os trabalhos de Foucault surpreendem-me, deslumbram-me e levaram-me, frequentemente, a ver a vida e a história de modo diferente. No entanto, tal não me leva a concordar absolutamente com tudo o que ele escreveu e disse. Aliás não tenho vergonha de lhe admitir que nem sempre o compreendi totalmente. Também não tenho veleidades de dominar toda a sua obra, é difícil que alguém o consiga, no conjunto de todas as suas fases. Julgo que os seus trabalhos, como os de qualquer outro pensador, não são matéria concluída, sem possibilidade de revisão/continuação. Existe sempre a hipótese de qualquer um poder chegar a visões, pelo menos em parte, diversas. Provavelmente, o próprio Michel Foucault, se fosse vivo, já teria evoluído para novas interpretações/reinterpretações. O Mundo muda muito e rapidamente e ele fez um tipo de *historiografia* em que o passado e o presente se interligam intimamente, daí que eventualmente Foucault teria já análises e visões, diferentes, ainda que a sua obra, passados trinta anos, continue extremamente atual.

Esta tese não é foucaultiana porque, apesar de ter em conta o que pensei com ele e a partir dele, através da sua obra, é sobretudo uma visão pessoal. Por outro lado, é uma tese foucaultiana, no sentido em que foi *beber* metodologicamente aos seus trabalhos. Instigado pelo orientador desta tese tentei encontrar em Foucault sobretudo um modo de trabalhar, um exemplo de como desenvolver um raciocínio e um texto pessoal, uma

forma de estabelecer ligações aparentemente improváveis, mas significativamente inovadoras. Foucault foi um excelente diagnosticador, muito mais do que um prescritor, a ele fui tentar buscar um modo livre de analisar, uma maneira de trabalhar com conceitos operatórios que ajudaram a desenvolver a problemática e alguns conceitos que ele utilizou muito bem, nomeadamente a forma de trabalhar genealogicamente.

“O método genealógico vai procurar os ‘antecedentes’ frequentemente escondidos, captar as diferenças e hierarquias de que não se podia suspeitar numa história linear e de continuidade transparente. Quantas vezes, ao perseguir as ramificações de uma linhagem, em direção a um mítico princípio, o investigador não é desviado para um parentesco de que não se suspeitava e que lhe aparece repentinamente com um significado enorme para a compreensão do presente?” (Marques, António In Nietzsche, 2000: V).

Repito-lhe que a construção desta tese foi uma viagem à descoberta que me levou por diferentes paisagens, algumas esperadas, outras nem tanto e que me deixou por vezes à deriva, com dificuldade em encontrar o rumo. Confesso-lhe que surgiram frequentemente *sereias encantadoras* que me desafiavam a abandonar a viagem e procurar a sua companhia, na forma de textos e temas de autores de referência que, de tão cativantes, me distraíram e me levaram a encarar outras formas de abordagem e outras questões. “Nós pedimos apenas um pouco de ordem para nos proteger do caos. Nada é mais doloroso, mais angustiante, do que um pensamento que se escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem mal são esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou avançando para outras, sobre as quais não temos maior domínio” (Deleuze e Guattari, 1992: 176).

Foi difícil manter o rumo quando a investigação começou a acelerar e atingiu a velocidade de cruzeiro. Existe, sempre, a tendência de aumentar a bagagem, juntar o maior número de coisas possível, ler mais um texto, procurar mais um documento, encontrar um livro mais recente. Nunca estamos satisfeitos, parece sempre pouco. Na realidade não é mais do que um inconsciente evitar do momento decisivo da escrita final. Quando finalmente comecei a comunicar a investigação foi a própria escrita que me transportou traçando o verdadeiro roteiro da viagem.

“O primeiro passo instala *de facto* num entre-dois que remete uma lógica peculiar: já não estamos no lugar abandonado e ainda não estamos no lugar desejado. Flutuando ainda levemente ligado a dois marcos, num estado de leveza espacial e temporal, cultural e social, o viajante penetra nos entre-dois como se acostasse a uma ilha singular. Cada vez mais afastado do seu domicílio, cada vez menos distante do seu destino, o indivíduo que circula nesta zona branca, neutra, escala ficticiamente uma escala ascendente, atinge um ponto zenital para logo em seguida iniciar a descida. Vimos de, vamos para, somamos quilómetros que nos separam de casa, reduzimos os que nos aproximam de um novo lugar. Esse mundo intermédio obedece a leis próprias que ignoram as que habitualmente regem as relações humanas” (Onfray, 2009: 37-38).

Como a minha curiosidade era genuína, acabei por voltar ao rumo inicial. O título, registado após a aprovação do projeto de tese (Lopes, 2008) era já premonitório foi uma

bússola que indicou o rumo a seguir. *A moral, mural!* É um título que retrata a minha forma de análise e a proposta de interpretação destes materiais que acabou por prevalecer. Mais do que as ideias que os quadros parietais contêm vou analisar e explicar a lógica das ideias que eles inculcaram de modo *natural*, nos jovens, induzindo comportamentos, atitudes e valores, contribuindo assim para uma *moral social* num sentido bastante amplo. É a abordagem de uma certa *moral social/civilizacional* que foi induzida de *modo mural*, ou seja por materiais visuais suspensos nas paredes.

“ (...) naquele tempo, o que de facto me preocupava era algo de muito mais importante do que meras hipóteses, minhas ou alheias, sobre a origem da moral (...). Importava-me o *valor* da moral. (...) Comecei a entender que a moral da compaixão, ampliando os seus tentáculos, contagiando e contaminando os próprios filósofos, era o sintoma mais inquietante da nossa cultura europeia, ela própria tornada inquietante ... (...) Dêmos pois vós a esta nova exigência: falta-nos uma crítica dos valores morais, *há que começar a pôr em questão o próprio valor desses valores...*” (Nietzsche, 2000:12-15).

O subtítulo *as ideias nos mapas e quadros parietais* clarifica o tipo de materiais aqui tratados e a perspetiva de investigação, o que significa a procura das ideias que eles comportam e implicam. Devo referir-lhe que a presença no título e nesta tese dos mapas é de certo modo restrita, mesmo residual e apenas no sentido em que os mapas murais escolares partilham de características comuns dos quadros parietais e interligam-se com a sua utilização. Não se trata de uma abordagem cartográfica ou de incidências geográficas. Penso que se justifica uma investigação mais profunda aos mapas, geográficos, escolares, eventualmente com uma perspetiva semelhante a esta, mas este não é o tempo, nem o local para tal. É uma opção pessoal tão justificável como qualquer outra. Se não fizesse escolhas o trabalho prolongar-se-ia interminavelmente e esta viagem nunca chegaria ao fim.

Devo informá-lo de que ao avançar surgiu um outro pretexto, ir também ao encontro do modo como a escolarização transformou os jovens em alunos autodisciplinados e conformes à sociedade, independentemente das épocas e dos sistemas políticos vigentes. A pedagogia moderna, desde a sua emergência, foi sempre defendendo a ideia da procura de métodos ativos onde se encontra implícito o princípio de que o aluno é construtor de conhecimento ao longo do percurso de ensino/aprendizagem.

“Em 1899, Bernardino Machado faz-se intérprete do ideal burguês da *self-education* escrevendo que era preciso ‘aprender a dispensar o mestre’. Mas o que ele não disse foi que esta dispensa não significava uma ‘ausência’, mas apenas uma diferente ‘presença do mestre, através da auto-responsabilização do aluno. A autonomia dos educandos corresponde, nas palavras de Adolfo Lima (1925), a uma revolução copernicana na pedagogia: ‘Esse centro novo à roda do qual gravita toda a actividade da escola, todo o sistema educativo, deve ser a criança’. Durante a República, a divisa *Nós nos educaremos*, adoptada pela associação escolar do Liceu de Pedro Nunes, reitera o postulado da autonomia dos educandos, que atravessa os discursos do *self-government* ou da educação cívica, tal como foram difundidos entre nós por António Sérgio (1915): ‘A criança abomina a coerção, mas apraz-lhe o ser dirigida: encaminhem-na pois com a mão discreta, como a um cidadão aprendiz que na verdade é. Desta maneira a autoridade do

professor mantém-se plena; não abdica, só delega nos seus discípulos a jurisdição e a regência, por onde estes se exercitem no governo de si próprios’.

Educar e educar-se transformam-se num único e mesmo gesto. A reflexão de Durkheim, no início do século XX, ajuda-nos a desfazer dicotomias que ainda hoje saturam o debate educativo: ‘Por vezes, opõe-se a liberdade e a autoridade, como se estes dois factores se contradissem e se excluíssem mutuamente. Mas esta oposição é fictícia. Na verdade, os dois termos completam-se. A liberdade é filha da autoridade. Ser livre não é fazer o que nos apetece; é ser dono de si mesmo, é saber agir com a razão e cumprir o seu dever’.

Mais tarde, no período do Estado Novo, insiste-se na ideia de que a formação integral não é possível sem uma participação ‘activa’ e ‘voluntária’ do próprio educando. É este o sentido da interrogação de Cruz Malpique: ‘Como venceremos o que quer que seja, se a nós próprios não nos venceremos?’ (1946) Repare-se, também, na proximidade entre o primeiro mandamento do *Decálogo do Bom Filiado* da Mocidade Portuguesa (‘O bom filiado educa-se a si próprio por sucessivas vitórias da vontade’) e um dos *slogans* principais da Campanha Nacional de Educação de Adultos (‘o bom cidadão educa-se a si próprio’).

Ao mobilizar estes exemplos queremos apenas mostrar como o ideal de auto-governo se adapta a várias circunstâncias históricas. É isto mesmo que refere Jean Piaget em 1934, quando explica um estudo realizado sob a égide do Bureau International d’Éducation de que é director, que ‘o *self-government* tanto pode assumir a forma parlamentar e democrática (o que se chamou a democracia na escola) como reforçar o princípio dos chefes’. A referência não podia ser mais explícita, num tempo marcado pela subida ao poder dos regimes ditatoriais. Na sua crueza, ela torna claro que a modernidade pedagógica junta num mesmo gesto liberdade e o controlo, a autodisciplina e a eficiência social (...)” (Nóvoa, 2005a:81).

A inculcação de valores, princípios e ideias forma efetivamente uma moral que também foi disseminada, de modo *natural*, pelos materiais murais, tal como espero provar-lhe com esta tese. Procuro compreender e explicar-lhe que foi criado e montado um dispositivo internacional de transmissão de conhecimentos científicos que, simultaneamente, de modo dissimulado, ia *formatando* os jovens, levando-os a pensar e agir segundo as normas sociais que foram interiorizadas, *naturalmente* sem questionação, ajudando a formar o que poderemos chamar uma *moral civilizacional*.

Estes materiais didáticos foram tecnologias muito poderosas ao serviço da escola. A escolarização é uma forma de integração das pessoas num vastíssimo conjunto de indivíduos, à escala mundial, que têm muito em comum, os escolares. Esse *património* conjunto característico da modernidade, fruto da escolarização, é responsável por um conjunto de comportamentos, atitudes e pensamentos que se manifestaram/manifestam um pouco por toda a parte. Aliás, quando hoje tanto se fala de globalização deve ser equacionado o quanto a escola e a circulação internacional de materiais e ideias pedagógicas contribuíram para tal.

“O conceito de *educação integral* é, provavelmente, aquele que melhor define a modernidade escolar. Ao marcar o desejo de alargar o esforço educativo ao ‘conjunto das actividades do indivíduo em formação’, ele revela a desmedida da ambição pedagógica.

Num primeiro momento, a referência à educação integral consagra a necessidade de articular a educação física, intelectual e moral. É toda uma literatura que se propaga ao longo do século XIX, chamando a atenção para as questões do corpo e da actividade física, no quadro de práticas de higiene e de saúde, em ligação com uma sólida formação moral, do carácter e do espírito.

Na viragem do século, este movimento adquire uma perspectiva ‘racional’, que tem por fim ‘criar em cada criança, não um ser mutilado, mas um indivíduo socialmente completo, conhecedor de *todos* os seus direitos, tendo uma consciência social integral’ (Adolfo Lima, 1914). Neste contexto a relação com o trabalho – que passa pelo princípio da ‘escola da autonomia e do trabalho’, tão

presente em António Sérgio, mas também pela propaganda dos ‘trabalhos manuais educativos’ – adquire uma enorme centralidade.

Nesta mesma época, insiste-se cada vez mais na atenção à vida física e à vida psíquica, ao bem-estar material e ao equilíbrio afectivo dos alunos. Estamos perante uma terceira acepção do princípio da educação integral, que legitima a intervenção, no espaço educativo, de um exército de ‘especialistas da alma’ (higienistas, médicos, psicólogos). Em 1933, a legislação alarga as competências do médico escolar até ao limite de considerar que nada do que se refere à saúde e robustez do corpo e do espírito do aluno lhe pode ser estranho.

Apesar de distintas, estas perspectivas fazem parte de uma mesma atitude pedagógica que procura assegurar a socialização plena e o desenvolvimento total do aluno. Mas, para cumprir estes objectivos, não basta uma intervenção que se limite ao ensino, no sentido estrito do termo, sendo necessário organizar uma panóplia de actividades extra-curriculares (excursões. Escutismo, actividades ao ar livre, etc.) e uma série de dispositivos de controlo dos processos de crescimento e de formação (registos, caderneta médico-pedagógica, cadernos, etc.).

Num texto de 1914, Braga Paixão critica que, durante muito tempo, o educando do liceu tenha gozado da mesma liberdade do universitário, não sendo, pois, encarado como ‘um indivíduo em formação, mas como uma individualidade independente’. E, tecendo várias considerações sobre a autonomia e o *self-government*, afirma sobre o aluno liceal: ‘Deve ser este vigiado constantemente, sem que o sinta, sem que a sua individualidade, que se acostumará a julgar independente e livre, possa ser ferida. O educando dará os passos que quiser dar, mas alguém, sem que ele o saiba, vigiará constantemente por ele’. A demonstração é notável, explicando bem de que modo a *educação integral* vai encarregar-se das crianças ‘por completo’, transformando-as em *escolares*” (Nóvoa, 2005a: 79).

Em conjunto com os diversos tipos de museus e gabinetes escolares, bem como as visitas de estudo, os materiais parietais, transformados em objetos do quotidiano escolar foram desenvolvendo uma cultura classificadora e uma forma de compreender e explicar o mundo. Foram demonstrações da “modernidade em educação” constituindo “catálogos do futuro” (Lawn, 2009). A educação moderna também os utilizou para universalizar formas de visualização e de circulação do conhecimento científico e pedagógico.

Confesso-lhe igualmente que uma *sereia* que me fez andar algum tempo à deriva foi a de consultar muitas teses, tantas quanto possível, sobretudo as mais prestigiadas, para procurar o modo como foram construídas, a sua estrutura, a sua escrita. Procurava não copiar mas encontrar uma forma de inspiração, uma fórmula a adotar. Foi bastante tempo gasto, não propriamente estragado, pois ler trabalhos de investigação, sobretudo os bons, nunca é um dispêndio inútil de tempo, mas adiantou pouco. Concluí que os outros trabalhos, inclusive o meu próprio trabalho de mestrado, não poderiam *resolver* a construção desta tese, não existem fórmulas perfeitas, a utilização de modelos sairia sempre forçada. Uma tese, tal como eu a vejo, é de certo modo *orgânica* e esta acabou por *crescer* naturalmente à medida que o processo de escrita foi avançando. Foi efetivamente uma viagem à descoberta de um caminho próprio.

Reconheço-lhe que é evidente que vim para este estudo com algumas ideias que o trabalho anterior e as reflexões teóricas prévias me proporcionaram. No fundo todos nós, conscientemente ou não, temos preconceitos que, como a grafia sugere, são conceitos *a priori*. Também não fujo a essa regra, vinha com algumas visões já constituídas e interiorizadas. Tal não é um obstáculo maior se houver a honestidade intelectual de procurar compreender, demonstrar e comprovar documentalmente tais ideias. No

entanto, frequentemente, ideias *pré feitas* não são *perfeitas* pelo que é necessária uma total abertura de espírito que permita a sua correção, ou mesmo a substituição dessas visões por outras, quando confrontadas com a investigação. Tentei ter essa abertura de espírito, aliada ao maior cuidado metodológico que me foi possível, de modo a que reconhecendo os meus preconceitos eles não fossem determinantes, *infetando* a análise de modo perigoso. Além do mais, o fato de ir trabalhar o mesmo tipo de materiais que o trabalho de mestrado trouxe outras implicações. Se por um lado um bom conhecimento do *corpus documental* e a sua delimitação precoce foram factores adjuvantes, tal não deixou de ser uma dificuldade acrescida pois a tendência era a de constantemente voltar ao que já fizera, o que não era de todo a minha intenção. O que aqui fica registado, não é um mero aprofundamento do trabalho anterior, pelo contrário é um estudo totalmente novo, ainda que com base nos mesmos materiais. Tal obrigou, como disse, a novas reflexões teóricas que permitiram a mudança de abordagem, sem que isso implicasse abandonar o que fizera antes. Não sendo a parte fundamental desta tese, que é efetivamente nova, o trabalho anterior vai aparecendo aqui e ali, aprofundado e reafirmado, sobretudo no capítulo um da segunda parte.

Digo-lhe que foi fundamental desenvolver uma problemática que permitisse guiar todo o percurso investigativo, constituindo como que um mapa/roteiro da viagem. Assim, não impedindo algumas derivas, pequenas excursões não previstas no programa original, que surgiram naturalmente, alargando e enriquecendo o âmbito da investigação, evitei um desfocamento do essencial. Comecei por colocar algumas questões para as quais procurava resposta. A grande questão inicial era a de saber se os materiais parietais serviram, efetivamente, para ensinar de modo *natural*. A partir daí a problemática desenrolava-se através de um conjunto de questões subsequentes. Que outros assuntos, além dos científicos, eram direta ou indiretamente abordados por aqueles materiais? Como surgiu e evoluiu a cognição das imagens parietais, nas escolas, ou seja, como passaram a fazer parte do raciocínio dos escolares? Como eles contribuíram para escolarizar os jovens? Queria também compreender como se construíram e desenvolveram estes materiais e se estabeleceu um pensamento onde não só estão presentes como são estruturantes duma visão que tenta colocar a totalidade do conhecimento numa só imagem? (Lopes, 2008).

Acabei por concluir que aquelas questões não eram mais do que pretextos para trabalhar. Na verdade eu já partia para elas com respostas previstas. Estava a ser tão condicionado pelo *velho* princípio da necessidade de uma pergunta de partida e suas variantes, para o desenvolvimento de uma problemática que acabava por não colocar verdadeiras questões. Questões que correspondessem a interrogações efetivas, na medida em que questionassem o que não julgava saber. Em vez de uma viagem á descoberta programava um passeio por caminhos conhecidos. Quando Cícero afirmou que fora Sócrates a trazer a filosofia do céu para a terra, ele pretendia realçar que ao contrário de outros fora

Sócrates a preocupar-se com o quotidiano, com a vida de todos. Provavelmente a sua maior reflexão foi a da consciência da sua ignorância. Esta consciência é simultaneamente um ato de humildade, de autoconhecimento e de notória curiosidade pelo desconhecido. Penso que é fundamental, também no processo de escrita de uma tese, ter essa consciência e concentrarmo-nos não tanto no que julgamos saber e poder comunicar, mas sim no que realmente desconhecemos e procuramos descobrir.

A *priori* pensava que estes meios foram auxiliares e/ou mesmo elementos fundamentais na tarefa de normalização e disciplinação dos estudantes dos vários graus de ensino, inculcando ideias e valores, induzindo comportamentos e atitudes. Comecei também convencido de que existe desde o século XIX toda uma estrutura de produção e divulgação de ciência em geral e de material didáctico em particular, comunidades de produtores e redes de difusão de conhecimento à escala plurinacional. Muito do material que voltei a estudar surgiu nesse contexto, circulando entre países e sendo usado de modo análogo um pouco por toda a parte, o que se verifica, com alguma facilidade. Aliás, na minha dissertação de mestrado ficou patente parte do circuito internacional percorrido por alguns exemplares. A partir desta constatação, da produção global dos materiais didácticos e da sua difusão e utilização internacional, emergiram outras questões subsequentes, se as ideias que circularam em Portugal veiculadas por estes materiais e a sua apropriação foram as mesmas que noutros países, ou se existiram especificidades portuguesas? Também, em relação aos produzidos em Portugal seria que surgiram de necessidades e condições específicas nacionais ou foram apenas mais alguns? Eram análogos aos produzidos externamente ou não?

“ (...) a formulação do *problema* ponto de partida da reconstrução histórica, não resulta somente de uma actividade subjectiva do historiador. É certo que este, com base na sua consciência social a sua consciência do presente, precisa de interrogar o passado para identificar onde passam as interrogações e os enigmas. Essa interrogação não é feita de modo directo, porque o passado não pode ser revivido. Em certo sentido o passado é re-invenção. Re-invenção realizada na base do documento fidedigno, aquele que passou a prova da hermenêutica histórica, uma vez descoberto no local onde se ocultava. Por isso mesmo, já se disse que, reunido em volta de uma mesa um grupo de historiadores especializados em certo domínio, eles rapidamente chegarão a acordo acerca das questões essenciais em certo momento embora não concordem necessariamente quanto às respostas a dar a tais questões. Por isso, não é indiferente à faina do historiador que um arquivo abra ou feche as portas. Cabendo ao historiador a *iniciativa* do problema, isso não significa que essa iniciativa seja livre ou arbitrária” (Fernandes, R. 1998: 797).

Confesso-lhe pois que, como disse, a constatação de que obcecado por colocar questões de partida estava no fundo a colocar falsas questões, interrogações para as quais tinha, ou julgava ter, desde logo respostas, levou-me a redefinir a problemática. Consciente de que a tese só *resulta* se constituir resposta a fortes motivações interiores acabei por redefinir a grande questão a tratar transformando-a mais num problema a resolver do que numa questão a responder. O que quero é saber se é possível comprovar documentalmente e com o máximo de rigor histórico, que os quadros parietais

permitiram de modo *natural* fazer uma educação inclusiva incutindo todo um conjunto de princípios regras e valores sociais que constituem uma autêntica *moral civilizacional*? A partir daqui provar também documentalmente que foram produtos profissionalmente concebidos que tiveram ampla circulação e utilização internacional independentemente de épocas e de países. Provar ainda que se trata de um produto com conteúdo explícito e implícito que transmite conhecimentos de modo *natural* e fomenta a autoeducação. Provar igualmente que mostram uma visão de ciência e de sociedade fixa, universal e imutável. É a partir deste conjunto de questões, todas elas assentes na capacidade desta tese comprovar documentalmente a minha própria visão desta utilização das imagens que se poderão abranger questões como as colocadas inicialmente. Outro aspeto a ter em conta na problemática aqui desenvolvida é a da definição/desenvolvimento dum entendimento pessoal sobre alguns conceitos operacionais que estruturam esta tese, nomeadamente os conceitos de genealogia, modernidade, escola moderna, visão moderna, cultura visual, ensino natural, e quadro parietal. Foi a partir destes conceitos/noções, englobados em temas genéricos, que a tese se foi desenrolando. É a si que recorro para no final da viagem verificar se o convenci dos meus argumentos, ou seja se fui realmente capaz de lhe comprovar o que pretendia ou se terei que concluir a impossibilidade de o comprovar e portanto a sua não validação.

Chegados aqui convém precisar-lhe bem sobre o que estamos a falar. Quais os elementos estruturais das paisagens que pretendo que observe. Começando, desde já, pelo conceito de quadro parietal, é necessário reafirmar⁴ o que eu digo quando utilizo as designações mapa, quadro e imagem, parietais. São palavras que se referem a recursos didáticos, ou seja materiais que se utilizam fundamentalmente com a intenção de auxiliar a transmissão de conhecimentos escolares. São parietais porque a sua utilização é feita suspendendo-os nas paredes de modo a serem observados coletivamente por toda a classe em simultâneo, como um espetáculo. A sua utilização é efetuada pelo professor em exposição coletiva ou por algum aluno, chamado a demonstrar a sua *capacidade*, perante todos.

Mapa parietal é uma forma de representação gráfica, construída segundo técnicas de cartografia, para representar numa superfície plana, a Terra ou parte dela, utilizando sinais convencionais para ali representar os mais diversos aspetos.

Quadro parietal é uma imagem construída num material e num suporte semelhante ao dos mapas, contendo imagens reais ou idealizadas, a maioria concretizados de modo a ilustrar cenas com naturalidade e realismo, onde se destacam plantas, animais ou minerais, nos destinados às ciências naturais e aspetos do quotidiano, nos destinados a línguas.

⁴ Conforme o que foi definido na dissertação de mestrado, (Lopes, 2004:4).

Imagem parietal é uma figura impressa, construída através de desenho/pintura ou de fotografia, que se suspende e utiliza de modo análogo aos mapas e quadros.

Digo-lhe no entanto que estou bem consciente de que este trabalho se dedica aos materiais parietais como pretexto para estudar a presença das imagens num ensino dominado pela escrita, exercida normalmente de modo mimético/repetitivo, a medir por testes e exames.

“Vivemos numa sociedade mediática, onde as imagens que fazem parte do nosso quotidiano deixaram de nos surpreender, banalizando-se de tal maneira que não nos damos sequer ao trabalho de cuidadosamente as ‘ler’ e interpretar, de reflectir sobre elas e com elas, e de as avaliar. Podemos dizer que somos ‘analfabetos’ em questões de visualidade, pois apesar de possuirmos um manancial incrível de fontes de conhecimento em suportes visuais, não nos apercebemos da sua importância. Tratamos as fontes visuais como pura ilustração, um ‘boneco’ sem grande relevância para a compreensão do texto. Em questões de aprendizagem o ‘verbo’ é tudo, a imagem é apenas um apoio para motivar os alunos e as alunas.

A escola, apesar de viver num mundo à parte num simulacro de realidade, inclui nos seus repertórios um grande manancial de imagens, imagens escondidas e imagens transitórias que aparecem e desaparecem sem se ter tempo para as compreender. (...) Entre as imagens ocultas e as imagens expostas, em silêncio, os estudantes vão construindo as suas identidades, fabricando os seus imaginários e tecendo os seus bancos de memória visuais” (Eça, Teresa T. In Melo (Org.), 2008: 8).

Esta tese assume a forma de uma narrativa histórica onde se cruza o género literário da narrativa e o rigor histórico do estudo baseado no maior número de fontes possível. As fontes documentais não são “mercadoria *invendida* do passado”, são um produto da sociedade que as fabricou segundo as relações de força que nela detinham o poder. Só a análise dos documentos enquanto documentos permitem à memória coletiva recuperá-los e ao historiador *usá-los* cientificamente, ou seja, com pleno conhecimento de causa (Le Goff, 1982 b).

“Michel Foucault [1969] colocou a questão em termos duros. Antes de mais ele declara que os problemas da história se podem resumir numa só palavra: ‘o processo ao documento’. E logo recorda: ‘O documento não é o feliz instrumento de uma história que seja em si própria, e com pleno direito, memória: a história é um certo modo que uma sociedade tem de dar estatuto e elaboração a uma massa documentária da qual não se separa’ [*ibid*] (Le Goff, 1982b: 112).

A forma narrativa permite possibilidades de escrita criativa quase ilimitadas sem perda do rigor histórico. “Dir-se-ia que a literatura passa por onde a erudição encontra algum obstáculo. Como se, mergulhando na densidade do sentido, o no-saber soubesse aquilo que, repleto de informações, o saber jamais saberá. Do mesmo modo, se a filosofia consistisse em clarificar as conversas e transformá-las em objecto de debate, teria assim uma dupla utilização com a ciência. Para lá do relato, obstinadamente incluído, a filosofia repisa e amesquinha.

Mas apenas ela pode ir assim tão longe para demonstrar que a literatura ainda vai mais longe do que ela.” (Serres, 1993:72-73).

“Observados de uma certa distância, os traços grandes e simples que caracterizam o narrador destacam-se nele. Melhor dizendo, surgem como uma cabeça humana ou um corpo de animal podem aparecer num rochedo para um observador que se coloque à distância certa e no ângulo de visão adequado. É a experiência, que temos oportunidade de adquirir quase diariamente, que nos determina a distância e o ângulo de visão. Ela diz-nos que a arte de narrar está em extinção. É cada vez mais raro encontrar pessoas que saibam narrar qualquer coisa com correção. Quando alguém manifesta o desejo de ouvir uma história, é cada vez mais frequente surgir o embaraço entre as pessoas que o rodeiam. É como se uma capacidade que nos parecia inalienável, a mais segura de todas, nos tivesse sido tirada: a capacidade de trocar experiências” (Benjamim, 1992:28).

Ao Fixar-se sobretudo nas grandes características comuns a estes materiais esta tese não deixa de as comprovar particularizando através de alguns. No fundo apesar de descer ao micro, ao local, a uma certa etnohistória, não perde de vista o macro, o global, o sistema da escola moderna e as análises/interpretações efetuadas serão generalizáveis a outras formas de imagens utilizadas nas escolas, nomeadamente nos manuais e nas apresentações (hoje maioritariamente *power points*) dos professores e alunos. Não se visa aqui, como é lógico, encontrar verdades universais ou aceder ao contexto das metanarrativas, trata-se tão-somente de fazer análises que são extensíveis a variadas utilizações da imagem em contexto escolar.

Não nos devemos demitir do nosso papel de intervenção sociocultural, pois estudar o passado deve ser uma forma de incidir sobre o presente. As novas humanidades devem enraizar-se nos problemas contemporâneos, implicar ciência e arte e assumir responsabilidade e ação pública (Nóvoa, 2012). Como afirmou Marc Bloch, é inútil compreender o passado se não soubermos nada do presente. É afinal convocar o que Michel Serres chama o terceiro instruído.

“Ora, no saber e na instrução, existe também um terceiro lugar, posição hoje nula entre as outras duas: de um lado a ciência exacta, formal, objectiva, poderosa, e do outro lado o que se chama cultura, moribunda. E daí a criação de um terceiro homem, o terceiro instruído, que não era nada e hoje assim se revela, se torna qualquer coisa e cresce. Nasce neste livro em que, como pai, lhe desejo, uma longa vida.

Eis um apólogo que abrange dois lugares: sonha alcançar um dia o Prémio Nobel, em medicina, economia ou ciências físicas? Então, deve trabalhar numa boa universidade de língua inglesa. Mas para literatura, com vista à mesma recompensa, mais vale escrever e viver no Terceiro Mundo. Esta tripla distância, geográfica, de fortuna e de especialidade, demonstra o sentimento de desprezo em que hoje mergulhou a estima manifestada outrora pelas letras: culturas da miséria, miséria da cultura.

Podemos retardar o inevitável confronto do Norte, feliz, sábio, afortunado, e do Sul, miserável pela invenção dessa cultura terceiro-instruída? Caminha-se ao mesmo tempo, na esfera intelectual, da sabedoria para a justiça, e em matéria económica a partir da Terra para assim se proteger também a paz, nosso bem supremo.

A epistemologia e a pedagogia reencontram, como a qualquer hora no centro, a exclusão, a dor, a violência e a pobreza, porque o problema do mal atravessa todo o saber. Eis a sua sombra.

Como Kepler nos ensinou, acreditamos que no centro comum do mundo brilha o sol universal do saber e da razão, mas que a sombra se dispersa nos segundos focos dos vários planetas; acontece-me hoje pensar, pelo contrário, que o problema do mal involui para o centro

comum de todas as culturas e que mil sóis de saberes diversos cintilam no meio comum dessa dolorosa sombra universal.

Eu sofro: diz-se isso por toda a parte, desde sempre, mas nós pensamos que este *cogito*, especialista, apenas diz respeito a raras comunidades.

Portanto, temos de nos instruir como um terceiro lugar entre esses dois focos” (Serres, 1993: 56 – 57).

A história como ciência humana que é, particularmente a história da educação, tem que assumir o seu lugar de pleno direito dentro das novas humanidades de que fala António Nóvoa, pensando também o presente, mantendo o rigor científico mas inovando metodologicamente englobando a criatividade artístico-literária.

“E daí a ideia nova de um ciclo de instrução própria a atribuir às ciências humanas que expiram porque não avançam mais e não avançam mais porque não formam ninguém e não se forma ninguém nem as ciências exactas, sem a história das ciências, a tecnologia, por uma lado, e sem o direito ou a filosofia, sem a história das religiões ou das literaturas, por outro lado. Em breve, no plano relativo e sem a razão nos dois focos universais.

O terceiro-instruído deve a sua criação, a sua instrução e a sua educação, em todo o seu crescimento, à razão, como sol radiante que comanda os saberes científicos ou mesmo a uma segunda razão, *a mesma decerto*, mas abrasadora no segundo foco, que não resulta apenas do que pensamos, mas de tudo o que sofremos. Mas mesmo essa razão não se apreende sem as culturas, os mitos, as artes, as religiões, os contos e os contratos

As ciências humanas lamentam-se por terem esquecido esses dois momentos fundamentais da razão, o das ciências e o do direito, aquilo que nos chega do pensamento e é muito universal, que nos inspira o problema do mal: injustiça, dor, fome, pobreza, sofrimento e morte, e que assim produz os artistas, os juizes, os consoladores e os deuses.

Apenas existe uma autêntica razão e ela ilumina e mobiliza através de duas formas: sem a primeira, clara, a segunda seria irracional, mas se segunda, quente, a primeira seria desrazoável.

A igual distância das duas, o terceiro-instruído é criada pela ciência e pela piedade”

(Serres, 1993: 77 – 78).

A historiografia de hoje não pode esquecer os textos do passado, os livros dos pensadores de todos os tempos e a mais diversa documentação, mas também não pode ignorar que vivemos na era do digital e que todo um manancial de informação e pensamento circula continuamente no mundo virtual. O historiador tem que ser, também, inovador a este nível, sabendo utilizar as novas ferramentas informáticas, mesmo que tenha alguma dificuldade em as dominar. Tem que ter em conta todo esse conhecimento apreciando-o como o mesmo *espírito hermenêutico* e critério crítico com que legitima e utiliza as fontes tradicionais. Nesta tese sempre que me foi possível e me pareceu adequado usei o potencial da internet com o rigor que me pareceu justificado. Tive em conta de que, como também afirmou António Nóvoa, tudo o que ainda não está na internet muito em breve lá estará (Nóvoa, 2012).

Como afirmei, espero deixar também aqui vincadas algumas ideias minhas sobre o papel da imagem numa escola nova e diferente. A minha perspectiva é sobretudo analítica de

constatação e explicação de uma realidade que existe e de formulação de algumas ideias sobre como ela poderia/deveria ser. Não venho aqui como combatente numa cruzada contra a escola e o sistema de ensino, apenas pretendo demonstrar algumas das suas características e contradições. É uma realidade da qual eu também fiz/faço parte enquanto estudante e professor. Se equaciono questões que interrogam algumas características da escola, porque também dela faço parte questiono-me a mim também. Sobretudo tomo aqui consciência de que nas nossas ações quotidianas de professores e alunos existe uma dimensão explícita, mas também uma dimensão implícita, muitas vezes inconsciente, igualmente marcante. Se reconheço uma dimensão oculta de indução de valores comportamento e atitudes nos materiais parietais do passado, tenho de assumir uma dimensão análoga nos materiais equivalentes, inclusive de natureza informática, do presente. Espero que o compreenda. A escola continua a propagar uma *moral social/civilizacional* por diversos meios, incluindo os visuais. Isto não é uma acusação é uma constatação.

Digo-lhe que assumo uma historiografia ativa que não se demite do seu papel social, mas que não se alimenta do combate vendo nas análises diferentes o inimigo a abater.

“ (...) imagine-se ‘o inimigo’ tal como o concebe o homem do ressentimento... Ver-se-á aí precisamente o feito desse homem, a sua criação: concebeu ‘o inimigo malvado’, o ‘homem malvado’, e fez dele o conceito fundamental a partir do qual, por antítese imitada, inventa ‘o homem bom’, ou seja, ele próprio!...” (Nietzsche, 2000:39).

Marcar posição sim mas sem fazer guerra, não por receio mas por opção. A minha perspetiva é apenas isso, uma perspetiva tão válida como todas as outras que são formuladas sobre bases científicas. Existe muitas vezes no trabalho académico, e não só, a necessidade de defender uma posição através do ataque às outras, criando inimigos que se devem aniquilar, alimentando-se as posições no combate de tal modo que se defende uma perspetiva sobretudo para contrariar as outras.

“Ter um inimigo é importante, não apenas para definir a nossa identidade, mas também para arranjar-mos um obstáculo em relação ao qual seja medido o nosso sistema de valores, e para mostrar, no afrontá-lo, o nosso valor. Portanto, quando o inimigo não existe, há que construí-lo. Veja-se a generosa flexibilidade com que os *naziskins* de Verona elegiam como inimigo quem quer que não pertencesse ao seu grupo, para se reconhecerem como grupo.” (Eco, 2001: 12)

Pela minha parte não venho para criar inimigos ou para consubstanciar esta tese no combate a nada nem a ninguém. Estou aqui, simplesmente, com um modo de analisar os materiais parietais e a sua inserção/utilização no sistema de ensino moderno. Se existem perspetivas diferentes tanto melhor o debate é salutar.

“ (...) o saber entrega-se a um ofício arriscado, para os sábios e para os outros, isto é, um perigo que apenas descobrimos em momentos de crise. Como filósofo universitário francês do pós-

guerra, tenho infelizmente sobrevivido a vários terrores desencadeados por teóricos serventuários de ideologias políticas ou académicas, principais directores de grupos que mantêm sob a sua pressão o espaço dos *campus*, as nomeações e as notas de pé de página, proíbem a todo o custo qualquer liberdade de pensamento, mas são terrores de que não torno responsável qualquer determinado indivíduo nem uma dada seita, dado que isso equivaleria a vingar-me, e antes condeno o próprio funcionamento da inteligência na instituição e desta na primeira, a implicação recíproca da ciência na sociedade.

Assim, por higiene do corpo e do espírito, pude imaginar para meu uso privado algumas regras de moral ou deontologia:

Depois de um exame atento, não se deve adoptar nenhuma ideia que revele, com evidência, qualquer vestígio de vingança. Por vezes, a raiva ocupa o lugar do pensamento, mas sempre o diminui.

Nunca se meter em polémicas.

Evitar qualquer dependência: fugir não apenas muito simplesmente de qualquer grupo de pressão, mas também toda a disciplina científica definida, *campus* local e sábio na batalha global e societária ou diminuição sectorial no debate científico. Portanto, nem mestre, nem sobretudo discípulo” (Serres, 1993: 131).

Tem-se usado e até abusado do termo *pós-moderno* mas na verdade o seu significado não é claro, tem significações diferentes para pessoas e perspectivas diferentes. Simplificando, o pós-moderno será a incredulidade em relação às metanarrativas, no sentido desenvolvido por Lyotard. Este é um trabalho que assume uma certa filiação teórica pós-moderna no sentido em que mobiliza um conjunto de autores que surgiram depois da modernidade e se debruçaram sobre ela analisando-a, pelo que também eu assumo assim um papel investigador pós-moderno. O que é uma constatação da importância da modernidade e da dificuldade em nomear o que vem depois pelo que se designa apenas por pós, isto é o que aconteceu depois de então (Niza, 2012). Mais do que pós-moderna é uma filiação teórica pós-estruturalista pois pretende contribuir para a desconstrução das clássicas narrativas históricas assumindo uma problematização da própria história da educação vista diacronicamente. Tentei mobilizar um conjunto de autores muito diferentes, mas com grande prestígio e cuja relevância académica é sobejamente reconhecida, justificando-se plenamente a sua utilização. Falo de Bourdieu, Deleuze, Blanchot, Foucault, Agamben, Serres, Eco, Barthes, Benjamim, Crary e outros de modo a constituir uma aproximação complexa, eclética, mesmo um pouco híbrida. A invocação de tão diversos companheiros de viagem, não só na parte mais teórica da tese mas ao longo de toda ela, tem a ver com o fato de estes autores, por muito importantes que sejam, não esgotarem as hipóteses de encarar as fontes e desconstruir a narrativa. Convocando os trabalhos de múltiplos e diferentes autores, por vezes aparentemente antagónicos, abraço o desafio, aliciante, de colocar em diálogo as suas diferentes perspectivas. No fundo, a lógica possível é aquela que eu consigo construir através das ligações e encaixes que me pareceram naturais e que serviram a estratégia de construção desta tese, mesmo as que não pareciam nada evidentes. Trata-se sobretudo de construir sistemas de relações inteligíveis capazes de darem conta e razão a dados sensíveis (Bourdieu, 1996).

Alguns destes autores foram utilizados não tanto através das suas ideias expostas, mas sim através dos seus gestos metodológicos, do seu modo de fazer o trabalho intelectual e de construir um texto. A eles fui procurar inspiração não para fazer igual, mas para fazer algo do mesmo tipo, para ousar tentar também ver/fazer de modo diferente.

Note-se que diversos autores portugueses são aqui igualmente convocados dentro do mesmo espírito e atenção do que os forasteiros. De Rogério Fernandes, a Fernando Catroga, passando por Cândida Proença, por exemplo, tentei abarcar o mais possível o trabalho feito em Portugal não só em história da educação, mas também em áreas relacionadas, tornando-os, pela sua apropriação, companheiros de viagem. O mesmo com prestigiados historiadores internacionais desta área de Martin Lawn e Ian Grosverner a Escolano Benito e Viñao Frago entre muitos outros. É importante não esquecer os que nos antecederam e os que nos rodeiam. Faz parte do trabalho de historiador manter uma memória viva e equacionar o trabalho dos outros interessados na mesma área de conhecimento ou afins. Entre muitos são convocados, amiúde, António Nóvoa e Jorge Ramos do Ó cujas obras são a meu ver referência obrigatória na história da educação portuguesa. Esta utilização destes autores é feita não num espírito de seguidismo reverencial, mas sim de reconhecimento do quanto a sua obra toca a minha e me motiva e as partes que aqui cito e utilizo são as que me servem estrategicamente nesta minha narração. Julgo que as palavras seguintes podem-se relacionar, também, com os materiais que trabalho e assumo aqui a minha concordância integral com elas:

Em Portugal, os trabalhos de António Nóvoa (1991, 1992, 1994, 2005) e Jorge Ramos do Ó (2003, 2005, 2009) fornecem, neste âmbito, uma matriz teórica e analítica que remete a função da História da Educação para a possibilidade de compreender criticamente as rotinas institucionalizadas pela escola e, a partir delas, todo o catálogo das ideias que temos sobre o mundo. Ideias essas que, no contexto do projeto educativo da modernidade, se tornam imperceptíveis aos nossos olhos, e invisíveis nos seus aspectos e consequências mais evidentes. Parto, portanto, da hipótese que duas práticas distintas, definindo-se como *circum* ou *extra* escolares, constituem per si a âncora de um regime disciplinar e curricular estável (Ó, 2003). Ou seja, apresentando-se como inovadoras pelo conjunto transdisciplinar de objetivos e métodos que propunham, foram-se progressivamente afirmando como complementares e indispensáveis ao funcionamento do programa curricular. Assim, importa-me compreender o modo como ambas, preconizando a vontade de experimentação do aluno, se têm prestado a reforçar as formas de reprodução institucional de uma mesma mundividência.

Neste sentido, procurarei interrogar de que forma a ‘instituição determina assim, diretamente, a natureza do saber humano (...) obriga a pensar de uma certa maneira’ (Barthes, 1984:13) isto é, o modo como a escola institui o aluno como dispositivo de saber. Do mesmo modo, questiono se o regime disciplinar estabelecido, contrariamente ao que se propõe, em vez de refletir um processo individual de inteligibilização do real, devolve a reprodução de um catálogo enciclopédico pré-existente de categorias organizadoras do pensamento/conhecimento” (Félix, 2012:28).

Justificação/Pertinência

“ Justificar, v. t. Provar a justiça ou a inocência de. Provar em juízo. Provar. Desculpar. Restituir ao estado de inocência. Tip. Dar (às linhas de composição) o cumprimento conveniente. (Lat. *justificare*)”

“Pertinente, adj. Pertencente. Concernente. Próprio; apropriado. M. O mesmo que oportunidade Cândido Figueiredo (Figueiredo, 1953: 824 e 1069).

Falo-lhe agora da justificação deste trabalho, da sua pertinência científica. É também um pré texto e um pretexto fulcral para avançar no caminho escolhido. É evidente que se me predisponho a fazer esta tese é porque ela é importante para mim e se justifica perfeitamente em termos pessoais, doutro modo seria inviável continuar. Contudo julgo que se não for capaz de lhe demonstrar porque é que ela é pertinente então é porque essa justificação só faz sentido para mim sendo reduzida a sua relevância científica, nomeadamente no contexto da história da educação.

Julgo que qualquer trabalho nesta área se justifica por si próprio porque significa mais conhecimento, mais cultura e mais raciocínio e se possível inventividade.

“ O objectivo da instrução é o fim da instrução, ou seja da invenção. A invenção é o único acto intelectual verdadeiro, a única acção de inteligência. O resto? Cópia, disfarce, reprodução preguiça, convenção, batalha, sonho. Apenas ela suscita a descoberta. Só a invenção demonstra que se pensa verdadeiramente aquilo que se pensa, qualquer que seja essa mesma coisa. Eu penso, logo invento, eu invento, logo penso: é a única prova de que um sábio trabalha ou um escritor escreve. Trabalhar para quê? Ou antes escrever para quê? Muitos outros dormem ou lutam e preparam-se mal para morrer. Repetem. O fôlego inventivo resulta somente da vida porque a vida inventa. Uma falta de invenção prova, em contrapartida, a ausência de obra e de pensamento. Aquele que não inventa trabalha, mas sem usar a inteligência (Serres, 1993:95-96).

No fundo digo-lhe que só porque o tema me interessou e acredito que possa interessar e motivar outros a avançar em estudos/reflexões na área educativa, em particular sobre o papel das imagens, já é pretexto/justificação suficiente para a sua realização. Não é necessário ter ilusões de poder alterar ou intervir no sistema de ensino, até porque isso passa sobretudo pelos responsáveis políticos que normalmente ignoram os contributos científicos ou então usam-nos apropriando-os e manipulando-os segundo os seus próprios interesses. Tão pouco me ilude a possibilidade de chegar a grandes plateias, normalmente falta um certo *glamour* a estes trabalhos de pesquisa e raramente são usufruídos por um público significativo. Digo-lhe pois que se for lido por algumas pessoas da área e provocar nelas algum tipo de reação já será muito positivo.

A história da educação é uma componente do campo educativo que se justifica pela sua própria existência e vale a pena recordar que existe “ (...) um equívoco, tantas vezes denunciado e sempre ignorado: a educação nunca fez e nunca realizará uma mudança revolucionária (Pierre Furter, 1970). É outra a força da educação. É outra a sua importância. Cultura. Arte. Ciência. Lucidez. Razão. Invenção. (...).” (Nóvoa, 2005: 14)

A principal razão justificativa do tempo e do empenho despendido na realização desta tese é sem dúvida porque é um tema que me interessa bastante, sem ela o meu trabalho anterior sobre estes materiais fica incompleto. É tempo para ir não só ao que estes materiais explicitam mas sobretudo ao que eles trazem implícito, ao seu conteúdo relativamente oculto.

Cheguei a aqui por um percurso de vida que começou com a *Licenciatura em História*, passou por uma carreira de algumas décadas sobretudo como professor de história, de história da arte e de história da cultura e das artes, no ensino secundário, a que se juntou o *Curso de Mestrado em História da Educação* onde comecei a trabalhar os materiais parietais. Várias foram as circunstâncias que me conduziram a estes materiais didáticos, razões pessoais, alguma influência dos professores do mestrado e até motivos que têm a ver com o próprio sistema de ensino e a realidade da história da educação em Portugal (Lopes, 2004). Este percurso pessoal e profissional levou-me sempre em direção às imagens. A importância da imagem no quotidiano letivo e a sua imensa potencialidade na sala de aula são questões que me tocam e motivam de sobremaneira e que gostava de partilhar consigo e com todos os que possam ler este trabalho. Não é propriamente uma *cruzada* mas gostaria de juntar o maior número de pessoas possível a esta causa que julgo importante.

Como já deve ter constatado vivemos numa sociedade onde a imagem predomina. Ela está por todo o lado, no trabalho, na escola, nos transportes, na rua ou em casa. No entanto a escola usa-a pouco e de modo muito subsidiário, penso que entre os professores existe mesmo uma certa *literacia visual*, no sentido de que desconhecem o modo de utilizar o potencial criativo da imagem e a ela recorrem apenas esporadicamente para demonstração. Julgo ser muito importante refletir sobre essa situação. Logo trabalhos sobre algum tipo de imagem usada em contexto escolar são contributos para essa reflexão que é imperioso realizar.

Por outro lado, digo-lhe que a minha curiosidade foi sempre no sentido de um possível cruzamento entre os campos da história da educação e da história das ciências, o que aqui tem toda a razão de ser dado que estamos a equacionar materiais elaborados para o ensino científico, entre outros. Formas de comunicação entre a ciência que se faz e a comunicação dela. O trabalho histórico não deve estar espartilhado em fronteiras clássicas e o cruzamento entre estes como com outros campos das chamadas ciências sociais e humanas e não só é cada vez mais desejável. Por si só tudo isto é já justificador da realização deste trabalho.

Aquando do mestrado avancei para os quadros parietais e feitas as primeiras observações deparei com universo encantado e encantador muito maior do que o que imaginava, significativamente superior às minhas memórias de estudante, que se tornou para mim irresistível. Preservar a sua memória, divulgá-lo e estudá-lo nas mais diversas perspetivas tornou-se *naturalmente* numa missão irrecusável, de modo que nem eu

próprio consigo explicar. É um fascínio muito próprio que me motiva diariamente. Tentar que outros conheçam este material e eventualmente possam partilhar um pouco da minha paixão por ele é um motivo fundamental para avançar com esta tese. Isso no entanto implica cautelas pois o fascínio pode baralhar o raciocínio.

“Quem quer que esteja fascinado, pode-se dizer dele que não enxerga nenhum objecto real, nenhuma figura real, pois o que vê não pertence ao mundo da realidade mas ao meio indeterminado da fascinação. Meio por assim dizer absoluto. A distância não está dele excluída mas é exorbitante, consistindo na profundidade não viva, não manuseável, absolutamente presente, embora não nada, onde soçobram objectos quando se distanciam dos seus respectivos sentidos, quando se desintegram em suas imagens. Esse meio da fascinação, onde o que se vê empolga a vista e torna-o interminável, onde o olhar se condensa em luz, onde a luz é o fulgor absoluto de um olho que não vê mas não cessa, porém, de ver, porquanto é o nosso próprio olhar no espelho, esse meio é, por excelência, atraente, fascinante: luz que é também o abismo, uma luz onde a pessoa afunda, assustadora e atraente” (Blanchot, 2011: 24-25).

A descoberta de uma imensidão de imagens e quadros parietais, nomeadamente de ciências naturais, acentuou este meu fascínio dado o seu aspeto estético e a enorme variedade. Foi uma grata surpresa que quero continuar a partilhar consigo e com os eventuais interessados, até porque grande parte está em vias de desaparecimento. É evidente que é importante olhar a sua componente museológico-patrimonial, é importante preservá-los, guardá-los e expô-los de algum modo. Em casa de dúvida sobre a importância patrimonial dos artefactos escolares o melhor é preservá-los, *When in doubt, preserve*, defenderam Martin Lawn e Ian Grosvner logo desde o título de um livro dedicado à cultura e materialidade escolar (Lawn, M. e Grosvner, I, 2001). Em complemento é importante registar igualmente a sua memória e tentar refazer/compreender as implicações da sua utilização. *Ontem* foi o momento de registar essa memória enquanto havia tempo. *Hoje* é o momento de os analisar/interpretar nas suas dimensões diretas e indiretas. Estas imagens são um campo de trabalho fascinante com uma imensa riqueza visual e enorme polissemidade. São materiais que levantam variadas possibilidades de atuação no quotidiano letivo se deles se fizer uma utilização eficaz. A evolução didática retirou-lhes protagonismo, hoje vivemos sob o paradigma do *power point*, aliás muitos julgavam ingenuamente que só por se utilizarem computadores nas aulas estas milagrosamente se transformam. Devo dizer-lhe que, como escrevi em 2004, para mim os meios didáticos são apenas ferramentas, como tal podem ser bem ou mal utilizados e mesmo esta avaliação sobre a boa ou má utilização depende da perspetiva em que nos colocamos. Resta saber “sob que condições inventou o homem os seus juízos avaliativos: bom e mau? E que valor têm eles em si mesmos” (Nietzsche, 2000:10). Sabendo que tudo isto é muito relativo, ousou no entanto dizer-lhe que uma boa ferramenta em mãos inábeis serve de pouco, enquanto materiais obsoletos em mãos experientes podem fazer muito. Além disso não é por mudarem os materiais e os recursos que mudam as características globais da escola e do ensino. Julgo que os

quadros parietais ainda podem ser utilizados e os mais antigos se fossem digitalizados poderiam ser convertidos para outros suportes (Lopes, 2004).

“Recordamos com frequência, a propósito da introdução dos computadores na sala de aula, a confiança desmedida de Freinet no valor educativo das técnicas que foi introduzindo na escola. Apostava ele na mudança das atitudes e do ambiente educativo por deferência do trabalho técnico na sala de aula. Do trabalho com a impressora, por exemplo, fez a sua primeira cruzada de mudança radical da educação escolar. Sabemos hoje como a Escola tem resistido a todas as tentativas de renovação autêntica, escolarizando e desvitalizando os meios técnicos de que se apropria. Perdido o sentido social dos instrumentos de trabalho, estes definham em exercícios mecânicos sem prazer para ninguém e sem esforço que acrescente sentido à cultura pedagógica. A entrada dos computadores nas salas de aula poderá repetir o entusiasmo oitocentista dos pedagogos na passagem do século. Mas os meios informáticos, dada a sua sofisticação, são no mercado muito mais poderosos do que os meios anteriormente apropriados pela Escola e todos corremos o risco de que eles venham a acentuar os rituais escolásticos da já arrastada decadência dos métodos de trabalho e de formação escolar.

O Movimento que integramos tem-se batido desde a primeira hora pelo valor cultural e educativo da utilização pela Escola dos meios técnicos que têm servido para o desenvolvimento social da humanidade. Esses meios, porém, terão de enquadrar-se em formas de organização e de trabalho que reproduzem situações análogas às do viver social autêntico, fugindo às formas caricaturais e despidas de sentido que ‘a Escola Congelada’ impõe.

Se é imperativo da Educação e da Cultura a utilização de meios técnicos, como o computador, na escola, também é fundamental conhecê-los e utilizá-los em contextos que reproduzam os circuitos e as finalidades sociais para que foram criados. Os educandos poderão então definir-lhes o sentido social, os processos de produção que servem e a ‘inteligência’ que acrescentam ao viver quotidiano. Só desmistificando os instrumentos e os objetos que o mercado fantasia, poderemos ir mais longe na sua apropriação e no desenvolvimento humano que eles propiciam” (Niza, 2012:103-104).

Este é também um estudo sobre as práticas escolares, apesar da dificuldade em *penetrar* no interior da sala de aula do passado mesmo tendo feito parte dela, ou talvez porque também participei nela. Estudá-los justifica-se plenamente.

Saiba que alguns quadros que ainda existem/resistem são esteticamente muito interessantes, obras de arte notáveis de realismo, imaginação e capacidade técnica, o que é um motivo extra para justificar trabalhar este tema. Esta questão levanta uma outra, talvez mais importante, o modo como contribuíram para moldar o gosto dos jovens, incutindo valores estéticos. Tentar comprovar não só que contribuíram para marcar o gosto, mas também para incutir valores, ideias e comportamentos de *modo natural* potenciando as formas de interiorização que constituem a autoeducação, a foucaultiana educação de si, justifica-se plenamente por ser uma nova visão muito pessoal sobre estes materiais.

“Lentamente, a imagem austera de um lugar retirado do mundo vai sendo enriquecido com alusões à ciência (físico-química, ciências naturais), à nação (quadros históricos) e ao mundo (mapas geográficos). A preocupação estética é acompanhada, sobretudo no ensino secundário, por uma profusão de materiais didáticos, em particular mapas parietais. O positivismo entra na sala de aula, sob a forma de quadros, taxonomias, tabelas, imagens, modelos e colecções que expõem um saber científico transformado em saber escolar. Ao mesmo tempo, os laboratórios tornam-se imprescindíveis ao ensino, permitindo o desenvolvimento de práticas de ensino experimental. O *olhar* e a *mão* adquirem uma incontestável relevância pedagógica.

Esta evolução conduz, também, à apropriação do espaço escolar pelo aluno, através de marcas e registos pessoais (nome, desenhos, trabalhos) que, até então, apenas tinham sido gravados clandestinamente nos tectos ou nas paredes. A nova atenção à criança, no primeiro quartel do século XX, sugere que a sala de aula esteja arrumada de acordo com os seus interesses e as suas necessidades. No caso do ensino primário prevalece a imagem da *criança*, ao passo que no ensino secundário é o registo da *ciência* que domina o espaço” (Nóvoa, 2005a:77).

É necessário considerar também a quase inexistência de trabalhos, de carácter histórico-educativo, sobre esta temática. Desconheço outras abordagens entre nós, exceto o meu trabalho anterior. Existem aqui e ali algumas referências de passagem, algumas citando aquele trabalho e nada mais. Reside aqui mais um pretexto/motivação fundamental para avançar dada a consciência da sua importância e a noção da sua falta. É uma inexistência a certo nível inibidora pois complica um pouco as coisas já que, se o demasiado tratamento pode ser dissuasor, a inexistência de formas de confrontação deixa-me, igualmente, um pouco à deriva fomentando dúvidas e hesitações. Contudo acaba por ser um elevador de fasquia e um propulsor fundamental.

Como já me dedico a estes materiais há alguns anos, eles deram-me a oportunidade de participar com comunicações em congressos e seminários, originando vários convites para falar sobre eles. O interesse e a curiosidade que essas minhas intervenções suscitaram em várias audiências, resultou na constatação de que vale a pena continuar. Esse interesse é também uma justificação/pretexto para insistir nesta direcção.

Há ainda que ter em conta que apesar da modernidade, pelo menos o seu espírito continuar entre nós, na prática já vivemos, talvez, pelo menos alguns, na pós-modernidade e é necessário analisar estes materiais com um olhar *a posteriori*, ou seja pós-moderno no sentido em que vem depois da época moderna, podendo ser mais atento e desapaixonado. É com este olhar que aqui me apresento e julgo que essa perspectiva é também uma justificação do trabalho e um pretexto para continuar.

Trata-se de um estudo sobre um tipo de imagens, o que o relaciona imediatamente com as perspectivas da cultura visual. Cultura esta frequentemente subalternizada quando não mesmo ignorada em contexto letivo. Dar-lhe o relevo necessário é uma importante motivação/justificação para levar esta tarefa a bom porto.

“ A preocupação com a literacia visual num dos domínios da Educação Histórica advém da constatação de que os alunos têm acesso a um número crescente de imagens no seu quotidiano vivencial e em contextos escolares múltiplos. (...) é reconhecido que os professores têm desvalorizado o seu tratamento, seja enquanto fontes primárias ou secundárias, seja como representações gráficas do conhecimento. Sob pena de ser considerada uma generalização abusiva, poder-se-á afirmar que às imagens tem sido atribuída predominantemente a função de ilustração. E quando outras funções didácticas são propostas, as tarefas que lhes estão anexadas não contemplam todas as dimensões que a sua natureza contém enquanto simultaneamente objectos artísticos e fontes primárias/secundárias que apresentam uma narrativa, e/ou que sobre elas outras narrativas podem ser construídas pelos seus leitores/fruidores (Melo, Maria do C. In Melo (Org.), 2008:13).

Procuro historiar não só o contexto de conceção e utilização dos materiais parietais, mas também historiar as práticas escolares indo ao encontro dos atores educativos pela análise de materiais por eles utilizados. É um tema relativamente novo vindo no seguimento do que foi afirmado por António Nóvoa quando escreveu que a história da educação precisa de olhar para novos objetos de estudo, deixando de se dedicar exclusivamente à evolução do sistema educativo e das ideias pedagógicas, existindo uma enorme listagem de temáticas que podem contribuir para a renovação dos estudos histórico-educativos, estando entre elas o quotidiano escolar e as práticas pedagógicas. (Nóvoa, 1994: 164).

Os últimos tempos, aproximadamente na viragem de século foram férteis para a história da educação em Portugal, mercê de muitas dissertações de mestrado e teses de doutoramento, algumas de inegável valor, em várias instituições de norte a sul do país, além disso surgiram obras de referência a que António Nóvoa esteve ligado como *Liceus de Portugal*, *Dicionário de Educadores Portugueses* e o *Reportório da Imprensa de Educação e Ensino*. No entanto existe ainda muita documentação e tema por tratar, espaço para muitos trabalhos e investigadores. Esta pesquisa enquadra-se nessa imensidão que importa desenvolver, justificando-se por isso mesmo.

Todas as motivações que lhe aponte são bons pretextos para a execução desta tese, justificando-a plenamente. A existência duma importante riqueza patrimonial educativa, pouco conhecida ou esquecida da maioria, a importância para a história da educação de novos estudos, a sua relevância para mim e a necessidade de não só a divulgar mas também de procurar outras formas de a ver/entender, são motivo/pretextos para continuar.

Tudo isto sem perder de vista que se trata, de novo, apenas de um pretexto, uma porta de entrada para mais uma forma de compreensão/interpretação da escola moderna e do papel, visível e invisível, da imagem no seu interior. Como escrevi em 2004 estudar estes meios é estudar épocas, é estudar um passado recente, formas de ensino e mentalidades que estando já, em parte, desaparecidas, ou talvez não, foram proeminentes e só se poderá compreender o nosso presente educativo, conhecendo os caminhos que aqui conduziram (Lopes, 2004).

Considerações metodológicas

“Considerar, v. t. Examinar. Dar atenção a. Calcular. Reputar; apreciar. Ter em boa conta. V. i. Reparar, avaliar, observar. (Lat. *Considerare*).”

“Metodologia, f. Tratado dos métodos. Arte de dirigir o espírito na investigação da verdade. (Do grego *methodos* + *logos*).” Cândido Figueiredo (Figueiredo, 1953: 1953 e 925).

Convém realçar-lhe que a base da minha pesquisa são os materiais parietais e é necessário partir para a sua análise com uma bagagem teórica que me permita analisá-los

livremente e deles extrair o maior número de ilações e ligações possível, tudo isto sem perder de vista o necessário espírito crítico.

“Furthermore, just as historical researchers must engage with theory, they also need to adopt a critical relationship with the sources at their disposal” (McCulloch e Richardson, 2000: 78).

A pesquisa baseada em imagens é uma forma de atuação nas ciências sociais que se revela cada vez mais importante. Também a história da educação necessita de se focar nela.

“Over the last three decades qualitative researchers have given serious thought to using images with words to enhance understanding of the human condition. They encompass a wide range of forms including films, photographs, drawings, cartoons, graffiti, maps, diagrams, signs and symbols. Taken cumulatively images are signifiers of a culture; taken individually they are artefacts that provide us with very particular information about our existence. Images provide researchers with a different order of data and, more, importantly, an alternative to the way we have perceived data in the past” (Prosser, 1998: 1).

Uma questão que se coloca desde logo é como utilizar as imagens enquanto material de análise e fontes primárias de investigação. Que metodologia eleger para esse efeito? Cada vez mais se justifica o trabalho inter e pluridisciplinar, quanto mais e mais diversos forem os contributos, quanto maiores forem as equipas, quanto maior for o debate, mais amplos e significativos são os resultados. No entanto, como sabe, isso dificilmente se aplica a uma tese de doutoramento, essencialmente um trabalho pessoal. No seu interior podem repercutir-se aspetos trabalhados em outros projetos, como o que já referi sobre património escolar, ou a participação no seminário de Jorge do Ó, mas a execução da tese é forçosamente individual.

Como entrar no jogo importante da pluri e interdisciplinaridade quando se executa um trabalho individual? Julgo que se faz, pelo menos eu procurei fazê-lo, prestando a máxima atenção ao trabalho dos outros, tentar encontrar essa pluridisciplinaridade pelo conhecimento de variadas investigações e perspetivas, valorizando o seu contributo. É importante que pesquisadores que utilizam imagens como fonte tenham uma ideia do que outros investigadores não só de história, nas suas várias especialidades, como de outras áreas têm feito com imagens. No caso do estudo que aqui concretizo, apesar de procurar construir uma metodologia de atuação própria, não pude deixar de ter em consideração alguns contributos teóricos/práticos desenvolvidos por outros investigadores, não para os reproduzir, mas para procurar perspetivas de trabalho que se possam incorporar, em parte, no desenvolvimento metodológico adotado. Para ter a noção do que se tem feito a este nível em alguns campos, convoquemos mais alguns parceiros de viagem a embarcar connosco durante algum tempo.

Desde logo devo estar atento às pesquisas no âmbito da cultura visual. Uma área a considerar é a da antropologia visual, a imagem como objeto e a sua interpretação. Esta área de investigação/procedimento tornou-se no estudo das formas e sistemas visuais no seu contexto cultural, englobando todo o tipo de imagens que estão presentes no mundo material. Filmes não profissionais são valiosos, permitindo entrar e participar em outras culturas. Os sujeitos dos filmes têm pouco ou nenhum controlo sobre o que é filmado. Mas o que não foi visto, durante muito tempo, é que os filmes são estratégias representacionais entre muitas outras (Banks, M. In Prosser, 1998). Estas considerações devem ser equacionadas, também os materiais parietais correspondem a estratégias representacionais e como tal devem ser considerados.

Saiba que, tradicionalmente o estudo de formas visuais segundo a visão antropológica foi conduzido pela perspetiva da antropologia da arte. Recentemente começaram a estudar-se as formas culturais visíveis recordando quem as produziu e porquê. O que também devo considerar. A antropologia faz um exercício de cruzamento de culturas e interpretação que procura compreender outras culturas e ações nos seus próprios termos.

“(...) if anthropology seeks to mediate the gap between the 'big picture' (global capitalism, say) and local forms (small-town market trading, say), if anthropology takes long-term participant observation and local language proficiency as axiomatic prerequisites for ethnographic investigation, then visual studies must engage with this if they wish to be taken seriously as visual anthropology” (Banks, M. In Prosser, 1998: 11).

Não terão que ser consideradas todas as imagens recolhidas. Um antropólogo pode considerar apenas algumas das fotos que tirou, para ilustrar, e é possível outro antropólogo, através das mesmas fotografias, concluir de modo diverso, inclusive considerar um tema diferente de abordagem. Também não vou patentear todos os exemplares que observei, apenas alguns para ilustração de ideias, com a plena consciência que outros poderão fazer análises bem diferentes do mesmo material, em função do seu ponto de vista.

O visual entrou na antropologia principalmente pela fotografia documentativa das pesquisas de campo. Apesar de muito utilizada em questões artísticas, nomeadamente nas formas primitivas de arte, mais do que nas questões estéticas, focaram-se nas tecnológicas e metodológicas. Em relação a filmes os antropólogos preocuparam-se mais com o conteúdo dos filmes etnográficos do que com os próprios filmes como um meio. O que me recorda a necessidade de olhar para os materiais parietais não só em função do seu conteúdo mas também enquanto tecnologia educativa poderosa, um verdadeiro dispositivo cultural.

“Parece-me que a aposta, o desafio que toda a história do pensamento deve suscitar, está precisamente em apreender o momento em que um fenómeno cultural, de dimensão determinada

pode efetivamente constituir, na história do pensamento, um momento decisivo no qual se acha comprometido até mesmo nosso modo de ser de sujeito moderno” (Foucault, 2011: 84).

Pensando a partir de Foucault, note que o dispositivo é o efeito de uma rede de relações que podem ser estabelecidas entre discursos, instituições, regras, leis, arquitetura, enunciados científicos, proposições morais, enfim, o dito e o não dito. É pelo dispositivo que se estabelece a natureza dos nexos que podem existir entre aqueles elementos. O dispositivo tem uma função estratégica, em algum momento, serviu para responder a uma urgência, e depois é como se cristalizasse em uma forma que será contrastada com novas questões funcionais, necessitando ser preenchido ou ocupado por novas ou antigas relações entre elementos heterogêneos. Foucault pensou como dispositivos, especialmente o disciplinar e o da sexualidade e, posteriormente, o dispositivo de segurança. Podemos nós considerar os meios parietais tecnologias que integram alguns destes dispositivos, nomeadamente o disciplinar, constituindo uma das estratégias adotadas. A sua relação com a inculcação de valores e normas é uma forma de contribuir para a disciplinarização dos jovens escolares, sendo simultaneamente uma das estratégias de poder utilizadas pela escola normalizadora. “Não quero dizer que a lei se apague ou que as instituições de justiça tendam a desaparecer, mas que a lei funciona cada vez mais como norma, e que a instituição judiciária se integra cada vez mais num contínuo de aparelhos (médicos, administrativos etc.) cujas funções são sobretudo reguladoras. Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (Foucault, 2005:135).

Voltando à antropologia visual digo-lhe que ela se baseou em temas que são também importantes para este trabalho. Primeiro que nada o da veracidade do visual como meio de fixação do real. Reivindicar a veracidade ou a evidência de uma imagem presume uma autoridade vinda do controlo total, inclusive sobre a intenção, de quem a fez e fé na sua habilidade para gravar a realidade, ou uma visão convincente da realidade. Há que separar analiticamente a forma do sentido. Por algum tempo assumiu-se a neutralidade sociocultural da reprodução fotográfica, pelo menos em algumas circunstâncias, o que está hoje posto de parte. Discutiu-se igualmente a falácia da chamada “câmara invisível”. Ao falar da materialidade da forma visual há que ter em conta que uma fotografia, por exemplo, é um objeto material com forma e conteúdo.

“Once developed and printed it may be pasted by its owner into an album, shown to known and unknown others, sent to kin and friends, placed on display in a gallery, filed away in an archive, treasured by loved ones after the death of its owner, and so on. Once manifest in the world it begins a career and accumulates a series of linkages and social embeddings (cf. Appadurai, 1986)⁵. Part of its History is revealed by the object itself – traces of glue and paper on the reverse where it has been peeled from a album page, creases where it has been folded and tucked in a

⁵ Banks apresenta aqui como referência bibliográfica: “Appadurai, A (1986) (ed). *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.”

wallet, the name of the studio or photographer that created the image, and so forth. Another part of its history is revealed by its formal similarity or connection to other objects – studio portraits, prison mugshots, family snapshots, anthropomorphic illustrations – and the social context within which such object exist” (Banks, M. Prosser, 1998:18-19).

Se a materialidade do objeto visual é importante, também o são as tecnologias para a sua produção, disseminação e visualização. Devemos ter em conta que os antropólogos têm consciência de que não existem tecnologias socialmente neutras pois todas estão embebidas em complexas molduras históricas, sociais e ideológicas pelo que a *câmara invisível* é uma falácia. (Banks, M. In Prosser, 1998) Também nós o deveremos pensar de modo análogo em relação às tecnologias educativas, nomeadamente os meios parietais.

A fotografia, inventada cerca de 1826, surgiu como um meio privilegiado de representação do quotidiano, com repercussões muito maiores que as das figurações pictóricas. Giselle Freund realçou que as imagens fixas foram inicialmente utilizadas para expor a individualidade burguesa. O seu potencial foi apropriado pelos *media* para representar a massificação social que emergia, os grupos sociais, as manifestações e conglomerações, as identidades profissionais. Ao debruçar-se sobre os fenómenos de grupo e as representações sociais, a fotografia afirmou-se como um suporte eficaz para significar quer a interação do quotidiano quer a exposição fantasiosa, a publicidade e todas as formas de recriação simbólica. Com um poder mimético inigualável conduziu a ter sido vista como uma ‘cópia’ da realidade. Na verdade uma ‘cópia’ manipulável, uma realidade objetivada que se pode colecionar, reenquadrar, sistematizar, ou até esconder, criando novos significantes. O duplo carácter da fotografia, enquanto objeto e como retrato aparente, mas falacioso, da realidade, aliado à sua facilidade de reprodução, tornou-a a mais eficaz tecnologia mimética do século XIX e mesmo do XX.

Hoje vivemos num universo dominado pela imagem: filmes, media, fotografias e produtos digitalizados preenchem o nosso quotidiano. Os acontecimentos são filtrados pelas imagens num universo consumidor que fez delas o seu principal produto (Pais, 2008).

Outro campo a considerar é o da sociologia visual. Existe uma relação entre a sociologia visual e várias formas de *Discurso Visual*. A sociologia visual é uma forma útil de integrar tradições que vieram da etnografia visual em antropologia e do documentário fotográfico, enquanto os novos modos de pensar sobre etnografia, semiótica, documentário expressivo e ciência, normalmente designados como pós-modernos, alargaram e desafiaram o potencial alcance da sociologia visual (Harper, D. In Prosser, 1998).

Os sociólogos gravaram os aspetos visuais da realidade como parte de atividades de pesquisa relativamente convencionais, no entanto, apesar de tal ser vulgar em ciências naturais e antropologia, foi, aparentemente, revolucionário em sociologia. Nota-se um

contraste entre os sociólogos visuais empíricos e os que lidam com o universo do simbólico. A discussão entre empiristas e simbolistas transmitiu grande energia aos sociólogos visuais e a separação entre estes dois campos acabou por ser contra procedente:

“I begin by seeing visual sociology in the context to visual ethnography, documentary photography and semiotics postmodern thinking continues to influence all of these orientations, and, as I will note, these postmodern criticism lead to interesting possibilities for a newly integrative visual sociology. Critical theory has its own history, which includes the production of visual, critical texts. These too, have been drawn upon by contemporary artists/social critics, which may be a natural part of the emerging subfield. Thus visual sociology has one foot in old tradition, and the other in the experimental thinking currently found in most of the social sciences and humanities. Visual sociology must trace its roots to the shifting ground, holding on to what is valuable while adopting elements of the new” (Harper, Douglas in Prosser 1998:24-25).

Becker⁶ mostrou como os temas da validade, confiança e amostra, que importam em qualquer investigação, são tratados pela sociologia visual. Trata-se simplesmente das questões de saber se o etnógrafo reportou, cuidadosamente, o que viu, se o evento foi testemunhado em número suficiente de vezes repetidas, para que o acontecimento singular possa ser entendido como sustentando um tipo de eventos repetidos e se os eventos reportados caracterizam o comportamento do grupo. A imagem fotográfica é *verdadeira* no sentido em que guarda um traço visual da realidade apontada pela câmara, independentemente das manipulações físicas ou eletrónicas. Apesar da sua relação com o mundo real, todas as imagens são construídas técnica e socialmente. A sua credibilidade deve basear-se no senso comum, no raciocínio e na evidência, mais do que nos debates sobre a qualidade essencial do fotográfico. Sendo pragmáticos quanto mais soubermos sobre como o fotográfico surgiu melhor podemos julgar a sua validade. (Harper, D. In Prosser,1998). Isto é válido para o material parietal, quanto mais soubermos sobre a sua origem, melhor o poderemos avaliar/validar.

A ideia do etnográfico como “verdade parcial” mais do que “documento completo” está na base da nova etnografia. O conhecimento etnográfico tradicionalmente deriva da interação entre o assunto, o pesquisador e a crítica pós-moderna, mas esta assunção normal, à volta desta interação, deve ser questionada. A nova etnografia desafia a ideia de análise. “Post-Modern ethnography... does not move toward abstraction, away from life, but back to experience. It aims not to foster the growth of knowledge but to restructure experience not to understand objective reality, for that is impossible, but to reassimilate, to reintegrate the self in society and to restructure the conduct of everyday life (Marcus and Ficher, P. 135)⁷” (Harper, Douglas in Prosser,1998:31).

⁶ Douglas refere Becker, H.S. (1974) *Photography and Sociology, studies in the Antropology of Visual Communication*,1,1, pp.3-26)

⁷ Douglas refere aqui Marcus and Fisher, M (1977) *Anhtropology as Cultural Critique*, Chicago: University of Chicago Press.

Segundo a nova crítica, a etnografia será mais valiosa pensada como uma história criada que descreve a realidade com mais sucesso se não tentar preencher os padrões da ciência, *indesejáveis* para a etnografia. Ela deve desenhar uma narrativa que enfatize um ponto de vista, o da voz e experiência do autor. (Harper, Douglas in Prosser, 1998) O que julgo ser também o que uma tese em história pode e deve fazer, com o cuidado de fundamentar muito bem tal narrativa nas fontes utilizadas.

Só se poder analisar responsavelmente evidências visuais que sejam contextualmente completas e sequencialmente organizadas, pois por muito rico que o material seja o uso quantitativo de evidências é limitado ao que se pode contar, medir ou comparar em formas quantitativas. A significância do que encontramos na análise é desenhada pelo contexto estabelecido. (Collier e Collier, 1986) O que devo, também, ter, em consideração.

“An elementary reality is that total documentation is almost always impossible, and if such saturated recording were attempted we would become engulfed in a overload of complex details from which it might be impossible to reconstruct a contextual view. A whole view is the product of a breath of samples that allows us comprehend the whole through systematic analysis of those carefully selected parts. A good selection process provides a sufficient reflection of cultural circumstance from which to establish a reliable perspective. Analysis may also require sampling within the data if we are not to be overwhelmed with the mass of detail and complexities often present in visual records” (Collier e Collier, 1986: 162).

Tanto a arte como a ciência enfrentam o desafio de abstrair novas visões e experiências da face visível da realidade. Sublinhe-se que se trata de um processo criativo que vai para lá da documentação para constituir um ato de criação e a realidade deve passar por uma alquimia em que o documento guardado se torna num novo conhecimento que cria uma nova realidade. Tal criatividade é o núcleo da descoberta científica assim como o é da arte. Tal como um bom artista nos leva a ver as coisas por uma nova perspectiva, também Einstein levou a ciência a ver uma nova realidade no tempo e no espaço (Collier e Collier, 1986).

Em relação à fotografia a sua análise inclui o decodificar dos seus elementos para formas usuais de comunicação escrita. Sem que qualquer análise de fotografias possa ignorar esta translação crucial, ainda que possa ser difícil traduzir para formas verbais algumas visões e conhecimentos. Decodificar ou traduzir para linguagem escrita é construir uma ponte entre o visual, que na cultura ocidental é associado a intuição, a arte, o conhecimento implícito e o verbal que se associa a facto e informação objetiva. “The promise of systematic visual research is that it may provide a means of combining these different sources of intelligence in a responsible manner that overcomes our cultural separation of the visual from written records.” (Collier e Collier, 1986:170). As técnicas básicas para análise envolvem contar, medir e comparar informação para ser vista. São técnicas que também eu devo aqui incorporar.

Para lá de qualquer código, a fotografia testemunha, evidencia, a existência do fotografado, leva consigo o peso do real captado, da sua presença visual. Produz, pois, um efeito de realidade. Ao mesmo tempo testemunha a existência do ato de produção. Uma produção que remete para uma intenção ou propósito, uma realidade e um contexto (Viñao Frago, A., 1996).

Uma área importante de trabalho, onde as imagens são consideradas, é a da semiótica. Não sendo a perspectiva a adotar nesta tese será no entanto de ter em conta algumas questões levantadas pelos seus cultivadores. A semiologia dá ao analista um apetrechamento conceptual para abordar sistematicamente sistemas de signos de modo a descobrir como eles produzem sentido.

Uma diferença importante entre linguagem e imagens é que a imagem é sempre polissémica ou ambígua. É por isso que muitas imagens são acompanhadas de algum tipo de texto que desambigua a imagem, o que Barthes chamou de ancoragem, em contraste com a relação mais recíproca de retransmissão, onde ambos imagem e texto contribuem para constituir um sentido. As imagens diferem da linguagem em outro aspeto significativo para o semiologista, tanto na escrita como na fala os signos aparecem sequencialmente. Nas imagens os signos surgem simultaneamente, a sua relação sintagmática é mais espacial do que temporal (Penn, G. In Bauer e Gaskell, 2000).

“Barthes, to my mind, provides the clearest and most useful exposition of this new discipline in relation to the analysis of images. Whereas Saussure posited a special place for linguistics within semiology, Barthes begins his *Elements of Semiology* by inverting the relationship. Semiology is more usefully considered a part of linguistics, ‘that part covering the *great signifying unities* of discourse’ (1964a:11).⁸ While images, objects and behaviours can do signify, they never do so autonomously: ‘every semiological system has its linguistic admixture’. For example, the meaning of a visual image is anchored by accompanying text, and by the status of objects, such as food or clothing, as sign systems require ‘the relay of language, which extracts their signifiers (in the form of nomenclature) and their signifieds (in the form of usages or reasons)’ ” (Bauer e Gaskell, 2000: 229).

Barthes, em *The Rhetoric of the Image* distinguiu os tipos de conhecimento necessários para compreender o significado em cada nível de significação. No primeiro nível, referido como denotação, o leitor necessita apenas de conhecimentos linguísticos e antropológicos. No segundo nível, de conotação, necessita também de maiores conhecimentos culturais, os léxicos. Ele definiu um léxico como uma porção do plano simbólico (da linguagem) que corresponde a um corpo de práticas e técnicas. Pode ser prático, nacional, cultural ou estético e pode ser classificado. Outros pesquisadores usaram terminologias diferentes para referirem praticamente uma fonte interpretativa

⁸ Refere-se a Barthes, Roland (1964) *Elements of Semiology* (trans. A. Lavers and C. Smith, 1967) New York: Hill and Wang.

social partilhada. Williamson, por exemplo usou o termo *sistema referente* (Penn, G. In Bauer e Gaskell, 2000).

A ação de ler um texto ou imagem é assim um processo construtivo. O que significa que é gerado na interação entre o leitor e o material. O significado para o leitor variará com o conhecimento disponível para ele ou a através da sua experiência e saliência cultural. Alguns leitores podem ser muito universais no interior de uma cultura enquanto outros serão mais idiossincráticos. Numa análise semiótica há que escolher bem o material e fazer um inventário denotativo antes de passar a níveis superiores de significação (Penn, G. In Bauer e Gaskell, 2000). São princípios que também devo considerar neste trabalho. Digo-lhe ainda que a semiologia e a análise de conteúdo são frequentemente vistas como ferramentas de análise radicalmente diferentes, no entanto Leis et als (1997) e Curran (1976) argumentaram a existência de margem para aproximação. Os semiologistas podem importar os procedimentos de amostragem sistemática da análise de conteúdo. A sistematização nítida da análise dos analistas de conteúdo pode também auxiliar os semiologistas a combater a seletividade, por exemplo ao gerar inventários denotacionais e matrizes de sintagmas potenciais. As análises resultantes serão mais fiáveis (replicáveis) e menos inclinadas para as capacidades e idiossincrasias dos analistas (Penn, G. In Bauer e Gaskell, 2000).

Esta tese baseia-se em grande parte na análise do conteúdo dos diversos quadros parietais observados, apesar de essa análise ser feita dum modo bastante pessoal tem que se ter em conta algumas observações dos teóricos da Análise de Conteúdo.

“ Qu'est-ce que l'analyse de contenu aujourd'hui? Un ensemble d' instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des 'discours' (contenus et contenant) extrêmement diversifiés. Le facteur commun de ces techniques multiples et multiplies – du calcul de fréquences fournissant des données chiffrées à l'extraction de structures se traduisant en modèles – est une herméneutique contrôlée, fondée sur la déduction: l'inférence. En tant qu'effort d'interprétation, l'analyse de contenu se balance entre les deux pôles de la rigueur de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité. Elle absout et cautionne chez le chercheur cette attirance vers le cache, le latent, le non-apparent, le potentiel d'inédit (du non dit), détenu par tout message. Entreprise patiente de 'dés-occultation', elle répond à cette attitude de 'voyeur' que l'analyste n'ose pas s'avouer et justifie son souci, honnête, de rigueur scientifique. Analyser des messages par cette double lecture où une lecture seconde se substitue à la lecture 'normale' du profane, c'est se faire agente double, détective, espion...” (Bardin, 2001: 13)

Fazendo um balanço atual podemos considerar que após os meados dos anos 70 do século XX o avanço técnico acentuou a esperança nas possibilidades informáticas. Sob influência duma linguística mais aberta e graças aos pesquisadores duma certa análise de discurso, a experimentação informática concentrou-se na atualização das estruturas sintáticas dos textos. A análise de conteúdo, apesar de ter multiplicado as suas aplicações, acabou, um pouco, por marcar passo, ao concentrar-se na transposição informática, em matéria de inovação metodológica. Surgiram no entanto tentativas

interessantes no campo alargado da análise de comunicações: lexicometria, enunciação linguística, análise de conversação, documentação e bancos de dados (Bardin, 2001).

A análise de conteúdo das comunicações é uma técnica, ou um conjunto de técnicas extremamente laboriosas com cálculos contínuos, cortes e revisões incessantes. Procura ultrapassar os perigos da compreensão espontânea, das pré-noções, das evidências do saber subjetivo, das intuições, através duma vigilância crítica que nega a simples leitura do real. Metodologia que todos devemos adotar, se for possível. Utiliza conceitos operatórios, aceita hipóteses provisórias e realiza experiências ou investigações que desconcentrem as primeiras impressões. (Bardin, 2001) Também aqui devemos procurar inspiração metodológica.

Devo dizer-lhe que a análise de conteúdo é uma metodologia que tenta ultrapassar a incerteza. Questiona o que julgamos ver numa mensagem e o conteúdo que efetivamente contém, se essa visão pessoal deve ser partilhada com os outros, se a nossa leitura é válida e generalizável. Além disso, defende o enriquecimento da leitura. Interroga se uma leitura atenta pode aumentar a produtividade e a pertinência em relação ao olhar imediato que é em si já fecundo. Através da descoberta de conteúdos e de estruturas confirma, ou informa, o que se procura demonstrar sobre as mensagens ou pela revelação de elementos com significações suscetíveis de conduzirem a uma descrição de mecanismos que não nos apercebíamos *a priori*. A análise de conteúdo joga com estas duas necessidades, a do desejo de rigor e a da necessidade da descoberta, indo para lá das aparências e revelando as linhas de força da evolução histórica. Se tivermos em conta que uma imagem pode ser vista como um texto para também se ler⁹, estas reflexões devem ser concretizadas nesta investigação.

Veja que a análise de conteúdo pode ser aplicada com maior ou menor dificuldade a todas as formas de comunicação, seja em que suporte for, incluindo imagens, com uma função heurística e com uma função de administração da prova, em simultâneo ou cada uma por si. Heuristicamente a análise de conteúdo enriquece o tato exploratório aumentando a propensão para a descoberta, uma análise de conteúdo para ver. Em termos de administração da prova as hipóteses formuladas como questões ou afirmações provisórias servem de linhas condutoras e fazem apelo á análise sistemática para verificar ou confirmar, é a análise para provar. Trata-se de uma metodologia bastante empírica, um conjunto de técnicas de análise. Funciona por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens. Pode ser também uma análise de significados mas é igualmente uma análise dos significantes (procedimentos). A descrição (enumeração, resumo após tratamento das características do texto) é a primeira etapa mas a interpretação, última etapa é fundamental, para chegar a ela é necessário

⁹ Agostín Escolano Benito afirmou em várias obras e até em encontros de trabalho que tivemos, quer no decorrer do *Curso de Formação Avançada*, quer no âmbito do projeto sobre património escolar, que uma imagem é um texto para se ler.

passar pela fase intermédia da inferência. A análise de conteúdos visa a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção como indicadores. As inferências ou deduções lógicas possibilitam resolver dois tipos de questões, como se chegou aquele enunciado (causas e antecedentes) e quais as variáveis que ele pode engendrar (efeitos possíveis). Pode-se ainda inferir a fonte criadora da situação. É um tipo de metodologia que serve sobretudo a linguística que estuda a língua para descrever o seu funcionamento enquanto a análise de conteúdo procura saber o que está por trás das palavras. No entanto as suas considerações são de levar em linha de conta mesmo na análise de imagens.

Não sei se sabe que muitos pensam que qualquer um pode fazer análise de conteúdo sem grande treino, mas é um erro, tal como o é pensar que qualquer exame de mensagens pode ser considerado análise de conteúdo. A análise de conteúdo é a técnica em maior crescimento na pesquisa quantitativa porque os computadores tornaram-na mais rápida e fácil, mas não melhor (Neuendorf, 2002). Trata-se da análise objetiva, sistemática e quantitativa das características da mensagem, o que inclui um exame cuidadoso das interações humanas. A análise de conteúdo é tão fácil, ou difícil quanto o investigador o determine, não sendo necessariamente mais fácil do que outro tipo de estudo. É um termo que não se aplica a todas as análises de conteúdo da mensagem, apenas às que têm uma definição rigorosa, até porque não é por lhe chamarem análise de conteúdo que o é automaticamente. Existem várias formas de análise de conteúdo, por exemplo a análise retórica aplicável tanto a textos como a imagens, em que o analista reconstrói as características manifestas do texto ou imagem, tais como a construção da mensagem, a forma, as metáforas, a estrutura da argumentação e as escolhas. A ênfase não é só no que a mensagem diz, mas mais em como a mensagem foi apresentada. Existe leitura de fragmentos significativos. Outra forma de análise é a da análise narrativa, técnica que envolve a descrição da narrativa formal. A atenção foca-se nos caracteres, dificuldades, escolhas, conflitos, complicações e desenvolvimentos. A análise está sobretudo interessada nos caracteres que conduzem a história. A análise envolve a reconstrução da composição da narrativa. Também pode ser considerada a análise de discurso para características do uso da linguagem e da palavra, fazendo a descrição de tópicos nos textos, através da consistência e conexão das palavras com o tema em análise. Igualmente pode-se fazer análise estruturalista ou semiótica, focada no sentido profundo das palavras. É uma técnica que tenta alcançar as estruturas profundas, os sentidos latentes, e o processo significativo através de signos, códigos e oposições binárias. São interpretações informadas teoricamente e fazem declarações em temas centrais da cultura e da sociedade. Por vezes usam preliminarmente as análises retórica e narrativa. Também se pratica a análise interpretativa focada na formação da teoria pela observação das mensagens e a sua codificação. Enraizada no inquérito científico social envolve amostragens teóricas, categorias analíticas, acumulação de análise comparativa e a

formação de categorias conceituais ou tipos. Outra forma de análise de conteúdo é a análise de conversação, uma técnica para analisar conversas que surgem naturalmente e que é utilizada por cientistas sociais em áreas como a da psicologia, comunicação e sociologia. O procedimento é o duma aproximação empírica rigorosa que evite a teoria prioritária e empregue métodos indutivos. Considere-se também a análise crítica utilizada tradicionalmente nos estudos culturais para as mensagens dos *media* e a análise normativa. A análise normativa é aquela que é explicitamente normativa ou prescritiva. Saiba que a análise de conteúdo não se usa apenas em contexto académico e escolar havendo grande interesse nas suas aplicações comerciais. Qualquer um pode fazer este tipo de análise desde que a planeie bem e a treine. Ela deve ser conduzida segundo um critério metodológico científico de modo a ser colocada como uma metodologia centrada primariamente na mensagem. “Perhaps, the most distinctive characteristic that differentiates content analysis from other, more qualitative or interpretative message analysis is the attempt to meet the standards of the scientific method (Bird,1998;Klee,1997;); by most definitions, it fits the positivism paradigm of social research (Gunter,2000).” (Neuendorf, 2002: 10-11) Assim a análise de conteúdo feita de modo científico preocupa-se com a objetividade-intersubjetividade, o seu principal objetivo é dar uma descrição ou explanação do fenómeno que consiga evitar as influências na investigação. Procura-se a objetividade ainda que se saiba que realmente não existe, não se questionando se é verdade mas se concordam que seja verdade, o que é a intersubjetividade.

A cientificidade é também procurada, por vezes, através dum desenho *a priori* da investigação. O desenho da investigação é uma parte fundamental na procura da objetividade-intersubjetividade. Frequentemente chama-se análise de conteúdo a estudos onde as variáveis foram escolhidas e medidas após a observação das mensagens, mas toda esta forma indutiva de atuação viola as normas de conduta do comportamento científico. Todas as decisões sobre variáveis, sua medição e código de regras devem ser tomadas antes de começar o processo de observação. Outro cuidado a ter é sobre a confiança na investigação, isto é se os mesmos procedimentos investigativos dão sempre os mesmos resultados. É igualmente importante a validade, ou seja que uma medida empírica reflita adequadamente o que as pessoas concordam ser o verdadeiro sentido do conceito. Deve também ser generalizável, isto é aplicável a muitos outros casos e repetível, ou seja possível de repetir em casos e contextos diferentes. Finalmente deve testar as hipóteses. O método científico normalmente é considerado hipotético-dedutivo, ou seja, que a partir de uma teoria pode gerar uma ou mais hipóteses. Cada hipótese é testada dedutivamente.

Caro leitor, digo-lhe no entanto que apesar de ter em conta tudo o que atrás lhe expliquei, ou seja, os contributos metodológicos de outras investigações e áreas de investigação. De equacionar, também, formas mais tradicionais de investigação em

história. Sem abdicar do maior rigor possível, acabei por desenvolver uma metodologia de investigação mais pessoal, muito própria, até porque em rigor nenhum modelo conhecido me parecia totalmente adequado.

Digo-lhe que existe muito conservadorismo e falta de inovação nas ciências sociais e humanas, sobretudo na história, em comparação com outras ciências. É necessária maior ousadia e inovação metodológica. É preciso inovar teórica e metodologicamente. (Nóvoa, 2012) O caminho para este campo científico passa pelo cruzamento entre a arte e a ciência. Isto no contexto das novas humanidades onde a universidade se torne um lugar de discussão incondicional, de apresentação e representação pública sem fronteiras disciplinares. Convém não esquecer que Einstein e os grandes cientistas também foram artistas. A história deverá então ser vista como um género científico e um género literário. Com um novo olhar sobre o espaço, desdobrado até ao infinito e sobre o tempo que se liberta do relógio. É necessário olhar para lá do caso e da realidade concreta, como Foucault ir para lá do espaço físico. Entender que a nova realidade digital é incontornável e que o nosso trabalho não é de coligir e interpretar é sobretudo de interdisciplinarizar (Nóvoa, 2012).

Um bocadinho nesta linha do que defendeu António Nóvoa de que a história deve cruzar o género científico com o literário a minha opção foi, como já deve ter notado, pela construção de uma narrativa que constitui uma espécie de relato de viagem, desenvolvido através de uma conversa pessoal consigo, o leitor.

Foi por aí que resolvi ir, pela inovação e criatividade, pelo desenvolvimento de um raciocínio através da escrita. Tentei desenvolver formas de procedimento que sendo sem dúvida práticas de historiografia, sobretudo na tradição da chamada história cultural, aplicadas com rigor e espírito crítico mas que seguissem um caminho próprio adequado à investigação em curso. Apresento pois uma narrativa que é ao mesmo tempo uma crónica, um relato de todo o percurso investigativo. Não se trata de uma crónica histórica clássica, mas sim do desenvolvimento escrito, num registo de certo modo confessional, segundo uma perspetiva bem atual.

“ O cronista é o narrador da história. (...) O historiador é obrigado a explicar, de uma forma ou de outra, os acontecimentos a que se refere; não se pode limitar, de modo algum, a apresentá-los como modelos do devir do mundo. Essa é a tarefa do cronista, desempenhada de uma forma especialmente enérgica pelo seu representante clássico, o cronista da idade Média, precursor da historiografia moderna. Assentando as suas narrativas históricas num plano divino de salvação, que é impenetrável, o cronista libertou-se, à partida, da responsabilidade de dar esclarecimentos demonstráveis. Em seu lugar recorre à exegese, que não tem a ver com um encadeamento de determinados acontecimentos, mas sim com o modo como se inserem no grande e insondável devir do mundo. Pouco importa se esse devir é determinado pela história sagrada ou pela história natural. O espírito do cronista manteve-se no narrador, mas de forma alterada, como que secularizada” (Benjamim, 1992: 42).

Optando por uma linha histórico-metodológica pessoal mas enquadrada no âmbito da história cultural, da *Nova História Cultural* (NHC, como a passo a designar, na senda de Peter Burke). Devo evidenciar-lhe que existe uma relação entre a história da educação, a história das mentalidades e a história da cultura.¹⁰ As potenciais interações entre estes três tipos de pesquisa dependem das respostas dadas ao problema referenciado. Estamos perante a questão do trabalho interdisciplinar dos historiadores da educação frente a outros domínios das ciências históricas. A compartimentação dos estabelecimentos de ensino e dos centros de pesquisa, reforçada pela especialização cada vez mais necessária, inviabilizam desde logo os apelos à interdisciplinaridade. A potencial convergência interdisciplinar da história da educação é condicionada pela definição do seu próprio horizonte (Fernandes, 1988).

É evidente que os anos que levo a trabalhar estes materiais provocaram-me uma certa *especialização* não só sobre eles, mas também na análise e interpretação de imagens e nas questões relacionadas com a cultura visual. Esta *especialização* tão característica no trabalho científico atual, decorre do interesse e dedicação que nos faz empenharmo-nos nos temas que nos atraem, resulta dessa mesma dedicação e empenho e é, em certa medida, natural e compreensível. A questão que essa especialização levanta, não sei se concorda comigo, é a de um certo afunilamento das investigações, ou seja uma delimitação precoce da abrangência da investigação. Pode provocar mesmo uma dificuldade em questionar e investigar para lá do que parece ser o domínio próprio da área a que nos dedicamos. Sendo um risco de que estou consciente procurei contorná-lo através da abertura do leque de leituras para os campos da filosofia e de diversas áreas das ciências sociais e humanas de modo a permitir-me uma certa interdisciplinarização através da apropriação de ideias de campos diversos e até significativamente diferentes. Sendo este um trabalho de natureza historiográfica julgo importante ter em consideração a própria evolução da historiografia educativa entre nós, não necessariamente para os reiterar mas porque até as ruturas são feitas com base no trajeto anterior que pretendem contrariar. Os primeiros trabalhos historiográficos que tentaram abranger, no seu conjunto, o passado da instrução portuguesa surgiram nas últimas décadas do século XIX, nomeadamente com Silvestre Ribeiro. A História da Educação tratava então da *legitimação ideológica e política das instituições existentes*.¹¹ O que a levou a alargar o campo da história da educação até aos limites vizinhos da história da cultura (Fernandes, 1988).

¹⁰ Rogério Fernandes no *1º Encontro de História da Educação em Portugal* colocou em relevo a ligação entre a história da educação, a história das mentalidades e a história da cultura. Na viragem da década de setenta para a de oitenta, no *Curso de História*, na *Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa* frequentei cadeiras de *História Cultural e das Mentalidades*, onde os assuntos educativos eram abordados nesse contexto.

¹¹ O itálico já está presente no texto de Rogério Fernandes.

De início a história da educação foi associada uma *função política*, intervindo na polémica que a tendia a associar à tese da “decadência nacional”. Com D. António da Costa ela foi descritiva, abrangendo não só a evolução do ensino oficial, mas também o percurso do que chamava de “ensino livre” e “ensino beneficente”. “Nas suas primeiras versões oitocentistas, a história da educação vê, assim, delimitarem-se o seu campo e funções. O estudo do passado, mediante a análise crítica do percurso evolutivo das instituições educativas escolares ou não escolares, oficiais ou privadas, serviria, com D. António da Costa, para a identificação da estratégia adequada à resolução dos problemas da instrução nacional, ou, com Silvestre Ribeiro, para reforçar a confiança nas potencialidades do poder vigente e dos seus agentes” (Fernandes, 1988: 776).

Com Ferreira Deusdado afirma-se que a “origem dos nossos males contemporâneos é remota; vem da organização social, resultante dos acontecimentos de 1834, cujo advento trouxe a desordem moral e mental que reina hoje na terra portuguesa”¹² (Fernandes, 1988: 776).

Disciplina com pretensões científicas, a história da educação teria simultaneamente uma função ideológica e pragmática, sendo um elemento de reflexão sobre o passado, ela contribuiria para preparar as decisões individuais ou coletivas, a tomar no presente. Nos anos 20 do século XX a história da educação ganhou novos contornos surgindo também uma nova tendência, a da sua finalidade formativa relacionada com o exercício da profissão docente. Era um dos elementos indispensáveis da propedêutica pedagógica, segundo escreveu Alberto Pimental Filho¹³. Quer o discurso pedagógico, quer a evolução das instituições educativas eram de facto reconstruídos de um ponto de vista intemporal (Fernandes, 1988).

“ É facto que Alberto Pimentel pretende apresentar ‘as concepções educativas como providas pelos factores de ordem social’, porém, influenciariam a marcha da educação por intermédio das ‘ideias filosóficas e científicas, da moral e da religião, da estética e das instituições políticas, do desenvolvimento das artes e das indústrias (...)’ De harmonia com esta perspectiva compreende-se que o autor tenha sublinhado a sua pretensão de formular uma ‘Filosofia das doutrinas educativas’ mais do que uma história da pedagogia¹⁴.

O mesmo ocorre com Joaquim de Carvalho a avaliar pelas 260 páginas impressas que nos ficaram de um dos seus cursos de História da Educação. Definindo a educação como um facto de ordem social e cultural cuja história apresentaria ‘fronteiras algo imprecisas com as Histórias da Civilização e da Cultura (...)’, o eminente mestre atribuir-lhe-ia como objectivo ‘ o estudo das formas da problemática e do desenvolvimento’ dos actos educativos ‘em correlação com a organização social, o estado dos conhecimentos científicos, e os ideais culturais, isto é, de representação da vida do espírito’; assim, assinava-lhe não apenas a abordagem de temas e problemas psicológicos, sociais, científicos, éticos, filosóficos e políticos, ‘em ordem à formação, capacitação e destino da personalidade humana’¹⁵. Não será demasiado concluir destas palavras a

¹² Refere-se a “DEUSDADO, M. A. Ferreira – *Educadores Portugueses*, Coimbra, 1909, p. XIX.”

¹³ Rogério Fernandes refere aqui: “FILHO, Alberto Pimentel – *Lições de pedagogia geral e história da educação*, 2ª edição, reimp. E ampl., Lisboa, Livraria Editora Guimarães & Cia., 1932, p.153.”

¹⁴ Rogério Fernandes coloca aqui a nota 14 que tem a ver com a obra referida na nota anterior e que diz: “Id., ib., p.154.”

¹⁵ Rogério Fernandes coloca aqui a nota 15 que diz: “CARVALHO, Joaquim de – *História da Educação*, s.l., n.d., pp.1-3. Estes apontamentos impressos ficaram incompletos, não apresentando folha de rosto.

curta distância, senão mesmo a indiferenciação, da história da educação e da história das ideias” (Fernandes, 2004b: 778-779).

Estes aspetos foram mais vinculados em Delfim Santos, para quem a história da educação era a história das “utopias”, da “generosidade humana” de um fenómeno englobante manifestado pela arte, pela ciência ou pela filosofia.¹⁶ Repare que falava-se já deste feliz encontro, que o nosso tempo exige, da história se relacionar intimamente com a reflexão filosófica e expressar-se de modo literário e criativo, isto é assumindo uma feição artística (Nóvoa, 2012).

Este desenho do campo da história da educação articulava-se coerentemente com as funções que lhe eram assinadas. Ela devia, no melhor dos casos, justificar a opção doutrinal de carácter pedagógico de quem a lecionava, ou então fazer a apoteose da instituição. Opção que se revelaria forçosamente na seleção de fatos e personagens considerados dignos de memória, o que pelo seu lado influenciava os resultados pretendidos (Fernandes, 1988).

Até meados da década de setenta, a investigação portuguesa deu prioridade aos temas que recaíam em períodos anteriores ao século XIX. Mercê das opções dos investigadores e dos condicionamentos políticos a que, também, a história da educação estava sujeita. Mais não era, frequentemente, senão o reflexo defensivo dos investigadores que não tocavam em tema relacionados com o século XIX e a Primeira República perante a censura ideológica a que não conseguiam fugir.

“Uma última feição da historiografia portuguesa cumpre salientar neste período: é a tendência para não superar um descritivismo erudito em que os factos pedagógicos são reconstruídos como se tivessem sido produzidos num deserto social.

Deste modo, a história da educação, como matéria de ensino ou como matéria historiável, situava-se num céu das fixas onde se não reflectiam as preocupações e ansiedades do presente. Face a uma actualidade educacional marcada por atrasos gritantes – taxas elevadas de analfabetismo, baixas percentagens da população escolarizada, a todos os níveis do sistema escolar – e por acentuadas discriminações socio-culturais no acesso à educação e à cultura, a consciência histórica portuguesa, em geral, distanciava-se no que poderíamos chamar um pretérito perfeito.

Reconheçamos, todavia, - é de plena, elementar justiça que o façamos – que esse legado continua a não poder ser ignorado nem deve ser sujeito a uma desvalorização. Nesse período de ‘asepsia’ ideológica, em muitos casos forçada, a história institucional ou das ideias pedagógicas produziu contribuições de assinalado valor. De entre elas sobressaem, por exemplo, a *História da fundação do Colégio Real dos Nobres de Lisboa* (1761-1772), de Rómulo de Carvalho, obra de referência obrigatória que, publicada em 1959, se inscreveu num conjunto de trabalhos pessoais sobre a história da Ciência em Portugal, ou, de Joaquim Ferreira Gomes, o estudo e recuperação do pensamento pedagógico de Pina e Proença” (Fernandes, 1988: 780-781).

Segundo o testemunho de antigos alunos eram vendidos em fascículos pela Livraria Atlântida. É provável que se destinassem a formar uma obra que ficou interrompida pela morte do autor. Cf. GRÁCIO, Rui – *História da Educação em Portugal: 1945-1978*, sep. de *Revista Cultura – História e Filosofia*, Lisboa, Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa, 1983, p.7, nº1. Existe um exemplar na biblioteca de Ciências da Educação da Fundação Calouste Glubenkian.”

¹⁶ Rogério Fernandes refere a propósito: “SANTOS, Delfim – Um inédito de Delfim Santos – História da Educação, *Boletim Bibliográfico e Informativo*, nº5, Fundação Calouste Glubenkian – Centro de Investigação Pedagógica, Lisboa, 1967, pp.9-11.”

Na década de sessenta assiste-se a uma renovação do campo e das funções da história da educação em Portugal. Luís de Albuquerque foi uma boa síntese do erudito e do historiador preocupado com a atualidade do seu tempo. A história de educação era concebida de modo a contribuir para a discussão do presente e vocacionava-se para interatuar com outras zonas do conhecimento. Já então estavam presentes estas nossas preocupações atuais de relacionar o passado com o presente e de interdisciplinarizar. Colocaram no centro o problema do atraso nacional, abandonando uma história erudita, descritivista e desinteressada dos problemas do seu tempo. O historiador assumia sem vacilar a confiança de que a perceção dos resultados da pesquisa poderia repercutir-se no esclarecimento das questões detetadas em outros campos. O que também foi visível em Joel Serrão, em 1959, com *Pró uma história cultural do século XIX português*, onde se refletiam as orientações vindas de França da famosa *escola dos Annales*. Começava em Portugal a delinear-se também a história da cultura em termos da história das mentalidades, onde o estudo e os meios de cultura constituíam componentes essenciais. Entre os seus temas Serrão incluía destacadamente a instrução. Rogério Fernandes defendeu que se tivessem sido seguidas as suas propostas a história da educação em Portugal teria antecipado em cerca de trinta anos os projetos dos anos oitenta e noventa e teria tomado um rumo novo. Ou seja estavam latentes neste campo desde muito cedo modos de o entender que entroncam nos trabalhos atuais. Ter-se-ia então passado de uma história descritiva para uma história problematizadora que integraria várias séries de fatos, assente na longa duração. Tal história teria aberto caminho a uma história cultural que seria uma história das mentalidades, expressão renovada da história da cultura. Infelizmente os trabalhos de Luís Albuquerque sobre a instrução pública não tiveram sequência. Ainda que o *Dicionário de História de Portugal* dirigido por Joel Serrão tenha concretizado parcial e limitadamente aquelas intenções (Fernandes, 1988). A história da educação, apesar das reformas das *Faculdades de Letras*, nos finais da década de 50, continuou a preferir a história das instituições e das doutrinas pedagógicas. Só a partir dessa reforma é que os temas de história da educação tenderam a obter espaços intersticiais noutras disciplinas. Foi já nos finais do século que o ensino e a pesquisa em história da educação começaram a transformar-se, ampliando o seu campo temático e esboçando as primeiras interpretações sectoriais. Em 1988, Rogério Fernandes¹⁷ assinalava que apesar da evolução e da existência de uma certa aceleração da produção científica neste campo, havia que reconhecer o atraso desta área de investigação. Apesar das notícias sobre muitos projetos que estavam a ser realizados em várias instituições, sobre problemas convergentes com a história da educação ou que recaíam no seu campo, o volume quantitativo era ainda modesto, sendo significativo que

¹⁷ Trata-se da comunicação de Rogério Fernandes no *1º Encontro de História da Educação em Portugal*, que temos vindo a referir. (Fernandes, R., 2004b)

só então, graças a Rómulo de Carvalho, tivesse sido publicada a primeira história geral do ensino em Portugal (Fernandes, 1988).

A partir daqui o desenvolvimento deste campo esteve em parte dependente de condicionamento objetivos, sobre os quais os historiadores da educação tinham tido pouca capacidade negocial.

Tal constatação conduz-me a considerar aqui o problema da utensilagem teórica a operacionalizar na pesquisa historiográfica. É certo que a história descritivista e erudita, bem como a história institucional ou das doutrinas pedagógicas, perde terreno, no seu exclusivismo tradicional, a favor da história problematizante, e da inserção dos factos pedagógicos nos respectivos contextos sociais. Entretanto perguntar-me-ia se, na presente situação portuguesa, não será porventura útil e necessária a coexistência de vários tipos de historiadores da educação e de modalidades diversas de trabalho. O estudo monográfico – ou de tipo monográfico – e os estudos de história regional e local permanecerão provavelmente entre nós como uma necessidade durante um tempo que poderá ser longo se atendermos ao volume considerável de documentos inéditos ou inexplorados. Acresce, ainda, que as possibilidades de implantação de novas orientações metodológicas passam não apenas pela intensificação do debate epistemológico mas também pelo incremento das investigações noutros domínios historiográficos onde problemas análogos aos nossos se levantam.

(...) Ao analisar os textos pedagógicos através dos quais se transportavam ideais educativos procurei confrontá-los com as práticas educacionais realmente implantadas na sociedade portuguesa. Ter-me-ia sido um precioso socorro poder contar com investigações sobre a história da família, sobre as representações da infância e sobre os valores realmente vividos. O imaginário pedagógico de que os didactas eram portadores pôde, até certo ponto, ser cortejado com a prática escolar. Mas o silêncio dos historiadores portugueses, designadamente no campo da história das mentalidades, leva-me a imaginar quão seria fecunda a cooperação interdisciplinar nestes domínios.

(...) Contribuindo para a formação de futuros professores de disciplinas científicas, tenho tido ocasião de orientar trabalhos de alunos na área de história do ensino das respectivas especialidades. Trata-se, apenas, de sondagens, de um primeiro contacto com o terreno. Nas condições institucionais em que operamos não é possível ir muito longe. Esses trabalhos incidiram, sobretudo, no ensino da matemática, aos diversos níveis do sistema nos finais do século XVIII e nos séculos XIX e XX, além de ter sido produzido outro trabalho sobre a Aritmética no século XVI. Tal experiência confirmou-me plenamente na convicção de que ela é susceptível de ser alargada a outras disciplinas – Física, Química, Ciências da Natureza –, podendo conduzir eventualmente ao estudo e recuperação de material didáctico e de mobiliário escolar em riscos de perda definitiva em muitos estabelecimentos de ensino secundário, em cujos sótãos e caves, é bom lembrá-lo, não existem apenas fontes manuscritas.

(...) Em suma: além da preservação, publicação e da exploração metódica de materiais empíricos disponíveis ou em vias de o estarem, o desenvolvimento da pesquisa parece apontar igualmente no sentido do alargamento multidimensional do seu campo e da diversificação das utensilagens intelectuais operacionalizáveis. Aponta igualmente, se não estou em erro, no sentido da intercepção interdisciplinar no interior da própria história da educação, na medida em que os imperativos de especialização reduzem a amplitude das nossas próprias focagens.

O encontro interdisciplinar coloca, todavia, como condição prévia, a delimitação rigorosa do campo da história da educação. Por mais oscilantes que sejam as suas fronteiras, não é, certamente, diluindo os factos pedagógicos em factos aferentes a outros sectores científicos – psicologia, sociologia, história económica e social, história política, das mentalidades ou da cultura – que tornaram mais exequível o cruzamento das diferentes análises. Pelo contrário: assumindo a especificidade das nossas pesquisas podemos contribuir para o desenho de interfaces que vinculam diversos objectos históricos a um objecto histórico que pretendemos total.

A história do ensino e das modalidades de educação, dos seus actores, das suas formas de organização, dos valores e concepções em jogo, das suas interacções com o movimento social, contribuindo para o conhecimento e debate crítico do presente, permitirá também potenciar e iluminar outras áreas do saber e da reflexão (Fernandes, 1988: 784-787).

Em termos historiográficos, devo realçar-lhe que se a linguagem não reflete o mundo social de que forma parte, torna-se inteligível construindo-o de acordo com as suas próprias regras de significação. O que chamamos *realidade* não é mais que uma construção, efeito do sistema particular de linguagem que utilizamos. A construção do sentido é o resultado do funcionamento automático de um código linguístico, impessoal, com as suas próprias regras, que governa as expressões individuais. A realidade acessível é sempre uma realidade mediada e portanto construída através da linguagem. A consequência é a dissolução da realidade na linguagem, dos contextos nos textos e dos referentes externos ou pegadas de significado na mera intertextualidade. A escrita absorve o contexto numa nova realidade textual que constitui a única materialidade acessível ao historiador, uma materialidade incapaz de dar conta de outra realidade que não seja ela própria (Viñao Frago, 1996).

“Si todo es language y si éste crea el significado y nuestra imagen de lo real, la labor del historiador intentando extraer fragmentos o conjuntos de una realidad o referente en definitiva inaccesible, deviene una actividad inútil e ineficaz. Es tan subjetiva y relativa –pese a su pretensión de veracidad– como la del escritor de ficciones narrativas. Una vez aceptado ello, que sentido tienen, se pregunta Chartier, todas esas operaciones minuciosas, pesadas y rigurosas como son el tratamiento de los datos y la constitución de un cuerpo documental, la producción de hipótesis, el establecimiento de relaciones y conexiones, verificación crítica de lo pensado, dicho o escrito, la elaboración de una explicación o interpretación y la validación de la coherencia, pertinencia y plausibilidad de la misma?” (Viñao Frago, 1996: 160).

Fazer história ou etnografia é desconstruir um texto, a realidade como um texto. E, não devemos esquecer que as imagens são também textos para ler, só que de um outro tipo de linguagem. A escrita da história deve pois ser cuidada já que também ela é produção de texto. Assim, como o real já não é (não é somente) a realidade que o texto aponta, mas sim a forma em que enfoca dentro da historicidade da sua produção e a estratégia da sua escrita, ou seja, a representação da representação (Viñao Frago, 1996).

Todo o texto desligado do seu autor pode ser visto como um conjunto de signos suscetível de leituras e interpretações praticamente infinitas. Só existem comunidades interpretativas que se apropriam do texto, que o fazem seu, de acordo com as suas próprias pautas interpretativas do texto ou as intenções do autor¹⁸ (Viñao Frago, 1996). Digo-lhe, então, que as minhas interpretações e apropriações das palavras de tantos autores que atravessam esta tese são pessoais, bem minhas, mas também produto dos cruzamentos que tenho com outros investigadores e das apropriações e interpretações que eles próprios fizeram de terceiros. Assim estou também a integrar-me em toda uma comunidade interpretativa, sendo que aquilo que escolho expor é algo com que me identifico e assumo.

¹⁸ Frago indica como referência: “Stanley Fish, Is there a Text in this Class?. The Authority of Interpretative Communities, Cambridge, Mass., 1980.”

Decía Stone¹⁹, opondo-se ao positivismo afirmou que no exercício da profissão havia aprendido que a verdade histórica era inalcançável e que qualquer conclusão era sempre provisória e hipotética no sentido em que sempre teria que estar em disposição de ser superada por outros dados e teorias. Pelo seu lado Norbert Elias²⁰ afirmou que tudo o que não está representado simbolicamente no idioma de uma comunidade linguística não é conhecido pelos seus membros, não podendo comunicar-se sobre isso. O escrito é um instrumento de mediação com o real, um código convencional, cultural e ideologicamente inclinado, que precisa ser interpretado, lido. Um instrumento que condiciona a leitura da realidade recolhida.

“Pero, en último término, también el texto que se pretende veraz – como el ficticio, sólo que de otro modo – remite siempre a una doble realidad: la de facto de escritura – autor, contexto, código empleado – y la de aquello de lo cual se habla y a lo cual se refiere lo escrito: la realidad incorporada. En todo texto – parece banal recordarlo- hay:

- Un referente representado e inscrito, es decir, mediado a través de un autor o autores y de unos signos determinados.

- Un documento real, material, que da cuenta y se refiere a una realidad que incorpora, por medio del lenguaje escrito, a un texto.

- Una posibilidad de lectura e interpretación – también reales cuando se producen – del texto en su materialidad y configuración como tal, de la representación e inscripción de la realidad incorporadas, y de la realidad inscrita, representada y mediada por el mismo” (Viñao Frago, 1996: 168).

Todo o texto remete para vários contextos. Os da produção e incorporação de sentidos e os da receção e interpretação. Toda a obra remete para a sua apropriação e interpretação por outros sujeitos e outros contextos. É aqui que a história ou teoria das receções, sem negar esse voltar ao autor, bem em relação com o contexto e as intenções do mesmo, abriu novas perspectivas de análise para a história das ideias e do pensamento. Uma é o estudo dos contextos que condicionam a receção e interpretação. Outra é a comparação entre o leitor implícito, incorporado no texto pelo autor, ou leitor modelo, com as apropriações e respostas dos leitores reais, incluindo os seus mal entendidos e interpretações remotas ou contrapostas às intenções do autor. Todo o texto remete, para, múltiplos contextos. O do autor e também o dos que de forma material ou imaterial incorporam sentidos no mesmo e dos que se apropriam dele. Estes contextos não são só textuais, são também sociais, materiais e, no que se refere à linguagem, de índole oral, entre outros modos de representação do real. (Viñao Frago, 1996)

Chamo-lhe a atenção para o fato de este ser um trabalho que equaciona o processo histórico da própria história da educação entre nós. Assume-se como uma investigação no âmbito da história da educação mas não desdenha os contactos com outras áreas da investigação historiográfica, desde logo a história das ciências, mas também a história da cultura, das mentalidades, a específica de algumas disciplinas, inclusive as vertentes

¹⁹ Segundo referência de Viñao Frago (Viñao Frago, A., 1996:163).

²⁰ Idem pág.165.

historiográficas económicas, sociais e políticas, até porque a minha formação de base é a da história globalmente falando. Por outro lado, outros contributos, como os da sociologia, antropologia, pedagogia, etc., sobretudo de áreas que tenham a ver com investigação de e com imagens, são tomados em consideração. Sendo, como já disse um trabalho necessariamente individual, a inter-relação com todas estas áreas faz-se sobretudo pelo seu estudo e pela incorporação quer das suas investigações, direta ou indiretamente relacionadas, quer de algumas das suas metodologias de trabalho. Aqui devo realçar, uma vez mais, a importância do Seminário de Jorge do Ó que me proporcionou o contato e o debate com pessoas de muitas e diferentes origens científicas e perspectivas culturais e igualmente os trabalhos ao nível do projeto de património material das escolas que me colocou em contato com investigadores de áreas e materiais diferentes, tanto portugueses como estrangeiros, nomeadamente os consultores internacionais do projeto.

É um estudo que passou inicialmente, ao nível do mestrado, pelos sótãos, caves e arquivos de liceus, pelo levantamento e pela conservação da sua memória e segue agora para a análise e procura de ligações e interfaces com outras perspectivas, sem perder de vista que é um trabalho de história da educação que abarca um património histórico-educativo.

Penso que tem consciência de que a história da educação é uma forma de história muito específica. Têm sido apontadas as consequências da *Nova História* quanto aos objetos e métodos de história da educação. As suas transformações tanto no plano do ensino da disciplina como ao nível da pesquisa derivam, principalmente da experiência da história da educação nos nossos dias. Nas décadas de 50 e 60 existiu na generalidade dos países um discurso otimista e um acreditar imenso na educação. Em épocas mais recentes surgiu, em seu lugar, um discurso de crise. Enquanto predominou o discurso otimista, a preocupação central dos analistas foi a discussão do grau de democraticidade das políticas educativas, ou seja, da sua capacidade de resposta eficaz às exigências da procura. A análise situava-se ao nível do macro-sistema. A viragem para o discurso da crise que está instalada na escola e na sala de aulas, incluindo as questões da evasão escolar, do insucesso e anomia, as análises passaram a incidir no interior do sistema educativo, ao nível *meso*, abrangendo como unidades o sistema e o estabelecimento e também ao nível *micro*, o da sala de aula e do grupo/turma (Fernandes,1998b).

“Esta mudança de escala é reforçada pela interpretação das ciências sociais e históricas, elas próprias atravessando um momento de reflexão epistemológica e de reajustamento dos seus modelos.

No plano da História da Educação, o resultado dessas convergências é em primeiro lugar o reconhecimento de que a educação não decorre, nem decorreu nunca, num deserto social. Pelo contrário, assim no presente como no passado, ela situa-se na intercepção de factos histórico-sociais de diferente natureza. Deste modo, a História da Educação definiu-se pelo seu carácter de História social, procurando na contextualização dos factos educativos e pedagógicos a explicação da sua génese e do respectivo processo evolutivo. Desse modo, ainda que se trate de história das

ideias ou das correntes pedagógicas, ainda que o alvo seja a vida e a produção ideológica dos pedagogos, a explicação terá que ser procurada noutra zona da realidade que não na própria pedagogia.

Uma segunda consequência tem a ver com a transformação do modo de reconstrução dos factos educacionais pela História da Educação. Ciência social e histórica, o seu ponto de arranque não poderá mais residir na observação de factos mas na formulação de *problemas*. A história deixa de ser ciência meramente descritiva, história-crónica no sentido do registo consciencioso e neutro de factos, para ser *discussão, debate, explicação* de um conjunto hipotético de relações de dependência entre aconteceres e estruturas localizadas no pretérito. A História da Educação passa, portanto, a ser ciência *explicativa* e não simplesmente *descritiva*” (Fernandes, 1998b: 796).

Mesmo que a história seja uma intriga bem urdida, como defendeu Paul Veyne, nem todas as intrigas são verdadeiras observou Antoine Léon. A reconstrução historiográfica resulta muito da riqueza da questionação inicial e da capacidade *arquitetural* do historiador. Ela sustenta-se dando conta dos fatos memoráveis, ainda que esteja sempre aberta a novos questionamentos e interrogações, o que lhe retira as pretensões à veracidade definitiva. Reconheça-se no entanto que ela se constrói com base numa série de categorias sociais condicionantes da sua abordagem. Em relação à história da educação existem quatro eixos analíticos que não se podem ignorar e que surgiram da experiência social contemporânea, sendo relativos a grupos populacionais: *classe social, género, etnia ou diminuição e capacidade*. Cruzando-se com essas categorias ganharam centralidade outros campos de investigação que ultrapassaram os limites tradicionais. Foi sobretudo dar voz aos que não a têm tido (Fernandes, 1998b).

As práticas, meios e materiais didáticos são uma parte essencial do currículo, quer como condicionantes, quer como consequências das opções curriculares. A análise histórica do currículo leva-nos às práticas educativas, começando pelo estilo de relação instaurada na sala de aula, em associação com estratégias e métodos. Lidando com o passado, distante ou recente, a história da educação ajuda-nos a entender o mundo atual, isto é a escola que temos. Revisitar o passado é permitir a deteção das transformações e também das permanências e, no interior destas, as identidades. Estudar a evolução dos currículos e dos temas cognitivos, das práticas de ensino, dos quadros culturais, físicos e temporais que presidem às atividades escolares, as análises das representações da escola, da criança, do aluno e do professor, contribuem para a perceção de valores duráveis mas também os de carácter fugidio e relativo de ideias que pretendem aceder a visibilidades perduráveis (Fernandes, 1998b).

A história da educação é hoje, de pleno direito uma área de formação do próprio saber histórico. Na sua versão atual não serve apenas para ganharmos consciência dos processos educativos nas suas sinuosidades sociais e culturais. A história da educação não remete para uma atividade que decorre num certo contexto social que é a sua explicação. Ela própria gera um contexto social, é ela própria uma cultura que nos

permite tornar mais complexa a nossa leitura da sociedade e da cultura (Fernandes,1998b).

Digo-lhe que procuro o desenvolvimento de uma historiografia que contribua para o debate sobre o modo como entendemos o processo de ensino-aprendizagem, não perdendo de vista as relações que o aluno estabelece com o que lhe é dado a conhecer. Tudo isto numa visão inserida numa cronologia prolongada que abrange vários regimes políticos e que cruza séries prolongadas de fontes. Um ir ao passado revisitando-o e tentando detetar quer as transformações quer as permanências e, no interior destas, das identidades Trata-se de um exercício historiográfico que se insere numa perspetiva de história cultural.

“Seguirei, deste modo, o paradigma descritivo e interpretativo da Nova História Cultural (Burguer, 2008), numa longa diacronia – desde finais do século XIX a meados do XX, e que me alerta, à partida, para a tentação do historiador:

The temptation to wich the cultural historian must not succumb is that of treating the texts and images of a certain period as mirrors, unproblematic reflections of their times (Burguer, 2008:20).

Trata-se de desenvolver (...) linhas de pesquisa, (...) assentes no trabalho empírico e reflexivo sobre o objeto de estudo” (Félix,2012:27).

A perspetiva historiográfica seguida é a da história da educação no contexto da história cultural, a (NHC), nova história cultural, sobre a qual me deterei mais adiante em outra parte desta tese.

Dei tanto relevo à investigação propriamente dita como à comunicação do investigado. A tese constitui-se sobretudo através de uma narrativa que dá conta de um modo pessoal de analisar as fontes. Foi construída, o mais solidamente que me foi possível, sobre a observação e análise das fontes, cruzando-as com o máximo de material de arquivo e bibliográfico que me foi possível coligir. Nomeadamente tentando cruzar as imagens e as práticas que lhe estão associadas com ideias e discursos. A base documental é de carácter iconográfico, quadros, imagens e mapas parietais, mas foram perspetivados como textos, formas de narração, que podem ser analisados/interpretados como outros textos, os escritos. Sempre com o cuidado, inspirado em Foucault, de estabelecer todas as ligações, cruzamentos e encaixes que o meu pensamento conseguiu engendrar, desde que suportadas/validadas pelo material empírico ao meu dispor, com a plena consciência da impossibilidade de alcançar uma qualquer verdade universal. A procura é a de constituir um processo de verificação que torne credíveis as fontes e as interpretações que delas fiz.

“Como expressou William James em 1912, o verdadeiro é ‘somente um expediente na nossa maneira de pensar’. Na interpretação de Richard Rorty, o papel que James atribui a esse ‘expediente’ consistia em elogiar – e, por meio do elogio, endossar – as crenças aceites. Segundo esse ponto de vista, que compartilho, a palavra ‘verdade’ simboliza nos nossos usos uma determinada atitude que adotamos, mas acima de tudo desejamos ou esperamos que outros

adotem, para com o que é dito ou acreditado – em vez de uma relação entre o que é dito e determinada realidade não-verbal (como Locke primeiro sugeriu – entre ideias e os objetos que elas correta ou insatisfatoriamente *representam*). É necessário salientar, contudo, que a forma específica de endosso efetuada pelo ‘expediente da verdade’ consiste precisamente em asseverar que, em determinadas crenças, existe mais do que a nossa aprovação – sendo esse ‘mais’, na maioria dos casos, a suposta identidade entre o que as crenças asseveram e esse algo sobre que nos informam, ou uma coesão exemplar entre a crença em questão e outras crenças comumente incontroversas; que existem, em outras palavras, razões para aprovação mais sólidas e fidedignas do que o caprichoso e instável acordo entre os crentes – de modo que as crenças em questão possam não ser simplesmente *aprovadas*, mas *aprovadas com confiança e segurança*, e adotadas com firmeza suficiente para rejeitar outros pontos de vistas alternativos ou francamente contrários sobre o assunto (Bauman, 1998: 142).

Assim a principal decisão metodológica que tomei foi a de fazer a abordagem numa perspetiva genealógica. A genealogia, o método genealógico desenvolvido por Michel Foucault a partir de Nietzsche, é o conceito foucaultiano que mais me marcou/inspirou na elaboração deste trabalho. O modo como o entendi e dele me apropriei, será mais detalhadamente abordado no capítulo seguinte.

“Num texto famoso de 1971,²¹ Michel Foucault faz notar a absoluta diferença que existe na Genealogia (no fundo na filosofia de Nietzsche) entre o conceito de origem (Ursprung) e o de proveniência (Herkunft), sendo este o que interessa verdadeiramente ao genealogista. A procura da origem pressupõe a possibilidade de identificar o valor, no primeiro momento da sua história, como se ele lá e estivesse recolhido sobre si mesmo e contivesse todo um potencial semântico que resistiria às mais violentas perturbações da história. Mas este é um desejo de raiz mítica e não resiste ao confronto com a história efectiva (die wirkliche Geschichte). Pelo contrário, a genealogia, nota Foucault, ‘tem o cuidado de escutar a história, mais do que acrescentar fé à metafísica’ e, nesse sentido, o que aprende aquele que a pratica? ‘Que por detrás das coisas existe ‘algo muito diferente’: de modo nenhum o seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas existem sem essência, ou que na sua essência foi construída peça a peça, a partir de figuras que lhes eram estranhas. A razão? Mas ela nasceu de uma forma completamente ‘razoável’ do acaso (Aurora§123). O apego à verdade e o rigor dos métodos científicos? Da paixão aos sábios, do seu ódio recíproco, das suas discussões fanáticas e sempre retomadas, da necessidade de vencer – armas lentamente forjadas ao longo das suas lutas pessoais (Humano Demasiado Humano,§34)²². É mediante a procura da proveniência que se acede, não à origem, mas ao outro que a história não está em condições de manifestar. Na verdade, esta traça linhas bem demarcadas de identidade e um facto, um valor, um simples evento têm outros semelhantes, da mesma espécie, como causas bem delimitadas no espaço e no tempo. Mas não escapa a Foucault a lição nietzschiana sobre a história efectiva, que o filósofo alemão permitia introduzir nos métodos do historiador. A história efectiva concentra por isso a sua atenção em microestruturas ou estruturas que não são tradicionalmente o suporte da história, do linear, contínuo e por vezes teleológico tempo histórico. (...) O historiador não genealogista procurará reconstruir a história dessa consciência moral de responsabilidade numa espécie de sequências lineares de semelhanças. Nunca procuraria a memória no corpo, essa memória criada com vista à disciplina e ao domínio, até por pensar, como a tradicional metafísica, que ela existe numa alma separada do corpo. (...)Efectivamente é no Zaratustra, quatro anos antes da Genealogia, que as duas descobertas fundamentais da filosofia de Nietzsche tomam forma e se afirmam como os dois grandes pilares,

²¹ Refere-se a Foucault, M. (1971). “Nietzsche, la généalogie, l’histoire”, *Hommage à Jean Hyppolite*: 145-172.

²² Marques inclui aqui a nota 1: “Michel Foucault, “Nietzsche, la généalogie, l’histoire”, in *Dits et écrits, II*, Paris, Gallimard, 1994, pág. 138 (reed. Do texto inserido em *Hommage à Jean Hyppolite*, Paris, PUF, 1971)”

tanto dos textos futuros, como da obra em retrospectiva: o eterno retorno do idêntico e a vida compreendida como vontade de poder” (Marques, António In Nietzsche, 2000: V-VII).

Julgo também importante dizer-lhe que esta questão do relevo dado à construção da narrativa prendeu-se com o princípio de ver na escrita uma forma de refinar o raciocínio e conduzir o próprio trabalho sem que este perca cientificidade. No fundo acredito mesmo que só pensamos eficazmente quando escrevemos, a escrita não só revela o pensamento em potência como nos leva a pensar o que antes não havíamos pensado ou sequer posto a hipótese de pensar. O exercício solitário da escrita não só é imensamente reflexivo como revelador, inclusive de nós próprios.

“Como trabalho extraordinário, escrever mobiliza e recruta um conjunto tão refinado de músculos e extremidades nervosas que qualquer delicado trabalho manual, de óptica ou de relojoaria, se revela por comparação mais grosseiro ” (Serres, 1993: 27-28).

Note que a escrita não mimética, ou reiterativa, baseada em fontes, mas não meramente repetidora de fontes e autores, tem tanto de arte como de ofício, tanto de criatividade como de trabalho, tanto de estética como de técnica. É um exercício de cruzamento entre a ciência e a arte cuja importância na historiografia atual e do futuro foi recentemente colocada em relevo por António Nóvoa.²³ Como já lho disse, a escrita desta tese foi crescendo organicamente e alimentando-se em si própria. Tive um cuidado especial com a escrita não só ao nível formal/literário, mas também ao nível da adequação à comunicação do trabalho de natureza histórico-educativo.

“O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os insignificantes, tem em conta, fazendo isso, a seguinte verdade: nada daquilo que alguma vez aconteceu deve ser considerado como perdido para a história. Certamente só à humanidade redimida pertence plenamente o seu passado. Isto quer dizer que apenas para ela, em cada um dos seus momentos, o passado se tornou citável. Cada um dos instantes que ela viveu torna-se uma *citation à l'ordre du jour* – e esse dia é precisamente o último” (Benjamin, 1992: 158).

Roger Chartier, respondendo a Hayden White,²⁴ retomou as palavras de Michel de Certeau e afirmou que a história é um relato que recorre a figuras, composições e construções empregadas em toda a escrita narrativa, mas é um relato de natureza diferente, específica. A História produz “um corpo de enunciados científicos”, um “conjunto de *regras* que permitem controlar as *operações* dirigidas à *produção* de objetos determinados”. A operação histórica é, pois, “uma prática científica”, produtora de conhecimentos que depende das variações em seus procedimentos técnicos, das limitações imposta pelo lugar social e a instituição do saber em que se a exerce, bem

²³ Intervenção de António Nóvoa com a Conferência inaugural do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação em Lisboa, em 12 de Julho de 2012.

²⁴ Aqui Frago refere: “ Roger Chartier,” *Quatre questions à Hayden White*”, *Storia della Storiografia*, nº 24, 1993, pp. 139-140.”

como de regras que necessariamente governam a sua escrita. Definir deste modo a “cientificidade da história”, não é negar a sua natureza fundamentalmente narrativa, nem pensar o saber histórico como instalado no “paradigma galileano” das ciências matematizadas (Viñao Frago, 1996).

A História existe, pelo menos a sociológica (não há explicação histórica, a história, como outras ciências, recorre a outra, a sociologia, para explicar) que não se limita a narrar, nem a compreender, mas que estrutura a sua matéria através da concetualização das ciências humanas, ou “ciências morais e políticas”. Um historiador pode realizar descobertas sociológicas, quando não houver uma aplicável, fará então a sociologia de que necessita. Materialmente a história escreve-se com factos, formalmente com problemáticas e conceitos. Qualquer historiador é implicitamente um filósofo, pois que decide sobre o que considera antropológicamente interessante. Qualquer historiador depende, por um lado, da problemática que levantar, por outro, dos documentos de que dispuser (Veyne, 1989).

“Assim, a conceptualização dum invariante permite explicar os acontecimentos; actuando sobre as variáveis, podemos recriar, a partir do invariante, a diversidade das modificações históricas; desta forma explicitamos o não pensado e esclarecemos o que estava apenas vagamente concebido ou apenas pressentido. Enfim e sobretudo, por mais paradoxal que pareça a afirmação, só o invariante individualiza, por muito abstracto e geral que seja; o imperialismo romano deixa de ser um vago imperialismo, no sentido da vulgar conversa de café; já não tem nada em comum com Péricles, Alexandre, Hitler, e também já não é o imperialismo e o isolacionismo americanos. (...)

O invariante encontra-se no próprio centro da prática histórica, pois que a história explica, e explica sociologicamente, cientificamente; ora, o que é uma ciência senão a determinação de invariantes que permitem reconhecer a diversidade dos fenómenos? (...)

Numa palavra, determinar os invariantes é determinar as verdadeiras realidades e os verdadeiros mecanismos da evolução histórica; é explicar esta evolução cientificamente, em vez de nos limitarmos a narrá-la superficial e ilusoriamente. ‘Invariantes’ quer dizer, portanto, ‘história escrita à luz das ciências do homem’, porque tal história utilizará, evidentemente essas ciências, quando existam, ou contribuirá para que isso aconteça. O invariante explica as suas próprias modificações históricas a partir da complexidade, explica também o seu desaparecimento eventual (...)

Mesmo sem o saber, os historiadores usam o invariante como escrevem prosa. Porque, enfim, pretendem dizer qual foi a realidade das sociedades de outrora e não se preocupam em partilhar as sucessivas ignorâncias e as ilusões que essas sociedades tinham sobre si próprias. (Veyne, 1989: 13 e 16-17).

A narração, a compreensão, o impressionismo, o gosto pelo que é vivo, não chegam para satisfazer: existe uma necessidade de inteligibilidade científica. Qualquer realidade social está objetivamente limitada, é confusa na nossa representação, competindo-nos, pois, conceptualizá-la e vê-la com clareza. Nenhuma loucura é a própria loucura, nenhuma ciência é a ciência, nenhuma pintura é toda a pintura, nenhuma guerra é a guerra absoluta. Existem atritos em toda a parte, no sentido de Clausewitz e de Walras, ou rarefações do discurso, no sentido de Foucault. Os agentes históricos estão submetidos a limitações e, nesse sentido, é a sua época que se exprime através delas;

segue-se, consequentemente, que a expressão nunca se ajusta perfeitamente ao que se quer exprimir, existindo distorção (Veyne,1989).

Não se deve opor a apreensão das individualidades à conceptualização, pelo contrário, cada conceito que construímos aperfeiçoa e enriquece a nossa percepção do mundo, sem conceitos não se vê nada, faz-se história narrativa, o que não é sinónimo de história *événementielle*, porque podem-se concetualizar acontecimentos. É desejável que a história não se confunda com a sociologia e se continue a narrar o passado, todo o passado, fazendo o seu inventário completo, e que o gosto original de cada facto seja salvaguardado. A individualização é uma tarefa em comum com as ciências humanas. Individualizar significa explicar. Em compensação, a reivindicação de inventário completo é própria dos historiadores, sendo também legítima. É ela que faz com que a história não seja o mesmo que a sociologia, ou seja que permaneça uma narrativa. Qualquer grande historiador se orienta pelo saber teórico que aparenta ignorar, um saber implícito que caminha infalivelmente sendo comparável ao do homem de ação. Nada distingue as afirmações do senso comum das da ciência, apenas que estas últimas se encontram sistematizadas e verificadas (Veyne,1989).

“Os factos históricos não se organizam através de períodos e de povos, mas através de noções; não têm de pôr-se no seu tempo, mas sob o seu conceito. (...) A história não estuda o homem no tempo estuda materiais humanos subsumidos em conceitos.” (Veyne,1989: 33 e 34) O que confundiu tudo foi a individualização do factos históricos ser *sui generis*: deve-se a uma certa temporalidade abstrata, o que levou a acreditar sem razão que a história era o conhecimento das individuações espaço-temporais, isto é, do concreto, do fluxo das percepções. Não se via que a temporalidade histórica fosse uma construção de escala variada que funcionasse como um filtro. Cada problemática tem a sua temporalidade (Veyne,1989).

A história já não é a ciência dos indivíduos humanos e das sociedades. Ela pode definir-se como o inventário explicativo não dos homens nem das sociedades, mas do que há de social no homem, ou mais precisamente das diferenças que apresenta este aspeto social. A história é científica de modo congénito, não pode ser erudição pura, existem narrativas ingénuas, mas não narrativa pura, dizer, por exemplo, que a guerra púnica foi uma guerra já é entrar sem prudência num domínio pantanoso, o da teoria das relações internacionais. No entanto a história é a ciência das diferenças, das individualidades, mas esta individualização é relativa à espécie escolhida (Veyne,1989).

“Assim, portanto, o individual e ou o geral não são absolutos. Nesse caso, como é que a história, conhecimento particular num sentido relativo, poderá ainda opor-se à sociologia, ciência do geral num sentido não menos relativo? (...) não existe explicação histórica que fosse diferente da explicação sociológica, apenas existe só uma e mesma explicação, ou seja, a verdadeira, isto é, a explicação científica. O historiador e o sociólogo escreverão exactamente a mesma página, somente utilizá-la-ão de maneiras diferentes. Para o historiador, esta página é a finalidade do seu trabalho; para o sociólogo é apenas um meio de ilustrar através dum exemplo a teoria da guerra

que é a sua finalidade. Consequência importante: o sociólogo não é obrigado a citar todos os exemplos, apresentará dois ou três, quando muito. Enquanto o historiador tem como ofício fazer o inventário completo; para ele, duas guerras não são uma repetição inútil, mesmo se forem conceptualmente idênticas” (Veyne, 1989: 36 e 37).

As diferenças entre a narrativa histórica e a narrativa de ficção passam em grande parte por três aspetos diferentes:

- As motivações e intenções do autor e dos que eventualmente tomaram parte na materialização do texto;
- Os recursos e estratégias retóricas empregados;
- O uso e apropriação que os leitores fazem dos seus textos.

A narrativa histórica tem pressuposições e supostos implícitos, inquestionáveis, subentendidos que não contrastam com a realidade podendo ou não ser fictícios, mesmo que de modo não intencional. O historiador deve recorrer, quando escreve ou fala enquanto tal, a certas estratégias retóricas, a um modo de ordenar, articular e mostrar por escrito o que deseja dizer. No fundo, sendo um tipo de discurso, isto é uma forma de narração. Tem que seguir uma certa lógica na exposição do que pretende dizer. Deve fazê-lo com um certo estilo, com convenções científicas, com um certo tipo de léxico e sintaxe, com certas figuras retóricas. Pode mesmo recorrer à ficção, identificada como tal, para produzir um certo efeito ou aclarar uma ideia (Viñao Frago, 1996).

“La operación histórica permite recuperar y recrear parte del pasado incorporado a los materiales con los que el historiador trabaja. Al hacerlo así, desde la pretensión de veracidad en relación con los echos y con su explicación, la historia cuestiona dichos materiales, se dirige a ellos y les pregunta para dar respuesta a aquellas cuestiones que el pasado plantea al presente y éste, a su vez, al pasado. En dicho cuestionamiento busca evidencias e indicios, huellas y rastros²⁵. A la manera del juez, el historiador há de establecer los hechos y buscar las relaciones y asociaciones que han de fundamentar la explicación e interpretación de los mismos: su veredicto – dictar, decir, de acuerdo con la verdad – final.²⁶ Al menos esa es la pretensión: decir su verdad, sujetándose, para hacerlo, a las convenciones del discurso histórico, y eligiendo, para ello, una de las modalidades del mismo. Al fin y al cabo, como decía Gabrielle M. Spiegel para cerrar su intervención en el debate sobre historia e postmodernismo,

‘¿qué es el pasado sino una existência en outro tipo material, ahora silenciada, que existe sólo como signo y que como signo atrae sobre si cadenas de interpretaciones conflictivas que revoltean sobre su presente ausente y compiten por la posesión de las reliquias buscando inscribir trazos de significado sobre los cuerpos de los muertos?’²⁷” (Viñao Frago, 1996:177)

A tendência é para o historiador se relacionar mais com as fontes e com acontecimentos do que com os leitores dos seus escritos. Escritos estes que, geralmente, não estão

²⁵ Aqui Frago coloca a nota 44: “Carlo Ginzburg, *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Gedisa, Barcelona, 1994, pp. 138-175 (1ª edición en italiano de 1986). Se trata del capítulo que recoge el trabajo ‘*Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales*’, publicado en 1979”.

²⁶ Aqui Frago coloca a nota 45 : “En relación com la tarea judicial de fijación de los hechos probados, véase José Calvo González, *El discurso de los echos*, Tecnos, Madrid, 1993. Buena parte de dicho en este libro puede aplicarse a esta fase del quehacer, entre detectivesco y judicial, del historiador.”

²⁷ Aqui Frago coloca a nota 46 que refere: “Gabrielle M. Spiegel, ‘History and post-modernismo’, *Past and Present*, nº 131, 1991, p.208.”

configurados de modo argumentativo, nem dirigidos a persuadir ou convencer. É um aspeto a que quem escreve história deve prestar mais atenção (Viñao Frago, 1996). É no sentido desta observação de Viñao que eu resolvi adotar um estilo não só narrativo mas um pouco argumentativo, num registo pessoal e confessional dirigido diretamente ao leitor.

A pretensão de realismo e objetividade e da redução da história à descrição, por vezes dramatizada, de determinados acontecimentos políticos, enquanto rasgos próprios da historiografia novecentista, foram postos em causa pela escola dos *Annales*, em conjunto com a recusa dessa conceção narrativa da história. Passou-se então a privilegiar as estruturas e os processos em vez dos acontecimentos e posteriormente o serial e quantificado. A história narrativa foi considerada novelística e dramatizadora, ou seja de pouco ou nada científica. Assim o voltar da narrativa como forma de expressão historiográfica, naturalmente, suscitou receios, suspeitas e críticas. O que existiu foi uma exaustão e uma crítica das análises estruturais, pela sua índole, por vezes, não histórica, reducionista e determinista e a aparição de uma nova conceção da narrativa histórica que, como afirmou Peter Burke, tem pouco ou nada da narrativa tradicional (Viñao Frago, 1996).

O termo narração é polémico e ambíguo. Tradicionalmente narração tem a ver com relato de acontecimentos segundo a ordem cronológica dos mesmos. É um tipo de relato que se pode aproximar da crónica ou ser detalhado com muita informação gratuita e irrelevante. A expressão narrativa universal pressupõe a existência de um ou mais argumentos com desencadeamento, desenvolvimento e desenlace. Na historiografia atual narração tem um sentido diferente que pode ser adequada à escrita histórica. Num sentido amplo ela pode ser a concretização escrita ou maneira de escrever a história, ou seja a retórica do discurso histórico. Engloba não só a perspetiva escolhida para desenvolver o assunto, mas também, em íntima relação com isso, a maneira de o dispor, articular e mostrar, utilizando, plenamente, as possibilidades da linguagem escrita. É esse o meu entendimento e a minha escolha. Alguns historiadores chegam a utilizar uma perspetiva novelosa, isto é, semelhante à das novelas. Existe também a possibilidade de expor os processos estruturas e acontecimentos simultaneamente segundo várias perspetivas diferentes. Pode-se pois confrontar a história vista de cima com a história vista de baixo, a dos grupos sociais dominantes com a das minorias sexuais, marginais, religiosas, ou outras. O historiador pode, em função do temas e dos seus propósitos, colocar-se à vez em posições diferentes, que não se excluem e se relacionam, sendo complementares (Viñao Frago, 1996).

A combinação de análises cronológicas e temáticas, as ruturas temporais com volta ao passado ou cenas retrospectivas, a alternância de informações gerais com as relativas a casos particulares, as montagens paralelas através de disposições topográficas diferentes, são algumas das novas formas de narrativa histórica. A ligação entre a micro-história,

cada vez mais utilizada e a macro-história é também uma possibilidade com certas vantagens.

O processo narrativo permite expor a forma como se chegou ao que se expõe, a sua arquitetura interna e os modos de construção, bem como deixar transparecer os limites das evidências documentais e as interrogações que subsistiram ao historiador. As suas certezas e as suas incertezas. Só assim o historiador deixa entrever parte do intrincado enredo do real, a sua natureza contraditória, descontínua, heterogénea e complexa. Uma natureza que oculta o discurso coerente e cerrado. Só mediante esta forma narrativa é possível constituir um elemento organizador do relato e jogo entre a dimensão microscópica e a contextual, proporcionando assim algumas chaves para a sua compreensão e interpretação (Viñao Frago, 1996).

O léxico da história deve proceder da linguagem corrente articulada com a linguagem específica das ciências sociais e humanas, podendo ainda usar linguagem *instrumental*, tal como a estatística ou matemática. O historiador procura persuadir e convencer, dando conta de algo, fazendo-o crer, num efeito duplo de realidade e verificação. Assim procura primeiro que nada testemunhos e apoios documentais. O atual discurso histórico dá preferência ao apoio documental e às marcas de historicidade. O relato testemunhal direto seja o do escritor ou o do jornalista é muito utilizado. O historiador vem depois a confrontar os depoimentos e a submetê-los a um processo crítico, colocando as coisas em seu sítio. Nas últimas décadas o testemunho oral, a história oral, ganhou relevância originando todo um reportório de investigações e técnicas próprias, assim como reflexões de todo o tipo sobre as suas utilizações e possibilidades. Mesmo quem, pela temática e âmbito da investigação, não contemple a história oral deve ter em conta os seus testemunhos e os seus cuidados metodológicos. A inclusão de alusões aos documentos que servem de base ao escrito é uma das marcas de historicidade mais utilizadas. Estas marcas de historicidade poderão ter uma dupla função, fazem com que o texto seja reconhecido como histórico, pelo público em geral e pelos historiadores em particular e produzem um efeito duplo de realidade e verificação (Viñao Frago, 1996). O modo como os historiadores explicam o passado depende mais ou menos diretamente do modo como eles o entendem.

“A esta ‘visión de processo de la historia’ la llama²⁸ el espáicio ontológico del historiador’, mientras que a ‘la conciencia metodológica del historiador’ – el ‘sentido de las relaciones que unen los procesos de la historia’- la denomina ‘espacios de influencia’. Los ‘espacios ontológicos’ y los ‘espacios’ de influencia difieren de un historiador a outro:

‘En los espáicios ontológicos de algunos historiadores hay lugar para la Divina Providencia, mientras que otros dejan éste lugar a las leyes de la naturaleza. Algunos se refieren gustosamente a Max Weber, otros a Marx. Para algunos historiadores los câmbios empiezan en la esfera de la economia, para otros en la esfera de la cultura o de la religión. Algunos estan sastifechos com una visión del mundo formada a partir de la vida cotidiana, del trabajo en pequeños grupos o de la

²⁸ Aqui Frago refre-se a Jerzy Topolsky.

participación en la vida pública, mientras que otros reemplazan tales ideas de sentido común sobre la realidad por teorías tomadas de la sociología política, economía u otra disciplina, o quizás de una teoría elaborada por ellos mismos²⁹(Viñao Frago, A.,1996:197).

A narração é um contínuo onde o relato do sucedido se intercala com o do porque é que sucedeu assim. Pode-se no entanto falar de dois tipos de narrativas, as estruturais e as dinâmicas. As primeiras não se preocupam particularmente com a reconstrução do curso dos acontecimentos, o seu objetivo é mostrar o modo de vida de uma dada sociedade. As segundas tentam dar conta e explicar o curso dos acontecimentos.

A análise das práticas discursivas dos historiadores mostra que por vezes cobrem os vazios, por exemplo quando lhes falta as fontes ou a informação é insuficiente, com suposições e hipóteses, nem sempre explícitas, mas baseadas numa determinada ideia ou conhecimento das ações humanas que se espera que o leitor entenda e compreenda. O discurso histórico é uma mescla variável, mais ou menos explícita, de dois ingredientes: as ações levadas a cabo pelos seres humanos e os feitos ou realidade externa a eles. Uma realidade que pode ser vista sobre perspetivas estruturo-funcionais ou dinâmico-causais (Viñao Frago, A., 1996).

Uma metodologia muito utilizada é a da comparação. Grande parte da literatura sobre o método comparativo vem do campo sociológico, da ciência política ou da antropologia e não do da história e refere-se mais a comparações no espaço ou sincrónicas do que a diacrónicas ou históricas. A comparação é um modo de análise de amplas potencialidades heurísticas. Serve para identificar os problemas e definir características e fatores. Fazer uma tipologia de casos possíveis, como tipos ideais, implica definir os pontos extremos, os pares opostos, os contrastes mais fortes. Trata-se, por exemplo, dos modelos de administração educativa, os centralizados e descentralizados nas suas versões mais puras e intensas, ou se o tema em análise são os planos de estudo do ensino secundário, os de orientação clássico-humanista e os técnico-profissionais, também nas suas configurações mais extremas. Só pela comparação se podem captar as diferenças e as semelhanças, o que em história significa as mudanças e as continuidades, as inflexões e as persistências, assim como os seus ritmos. A comparação permite esclarecer fenómenos ou processos gerais e determinar as suas causas reais. Com ela podem observar-se tendências e exceções às mesmas. Elaborar teorias de alcance médio ou fazer análises explicativas se certos fenómenos e determinar as suas causas. Exige precauções para evitar interpretações simplistas e monocausais sobre essas explicações. Tanto no uso mais simples da comparação como no mais complexo e sofisticado, o historiador tem de estabelecer conexões e relações. Entra aqui a faculdade da imaginação, o que parece estar nas antípoda do que em geral se pensa ser a prática do historiador (Viñao Frago, 1996).

²⁹ Aqui Frago coloca a nota 102 que refere: “ Jerzy Topolsky, ‘Towards an integrated model of historical explanation’, History and Theory, n.ºXXX,1991-3,pp.325.”

“Etimológicamente imaginación deriva del latín ‘imago’ que significa imagen o representación. Éste sigue siendo uno de los usos del verbo imaginar: la facultad o acto de concebir, pensar, traer a la mente o visualizar algo que no está sucedendo aquí y ahora. El término imaginación guarda relación con otros tales como fantasía, originalidade, inventiva o creatividad. Y, efectivamente, la imaginación va unida a la fantasía y a la ficción. Pero también va unida a la capacidad de concebir lo inusual e insospechado en contextos concretos o, si se prefiere, a la capacidad de establecer relaciones y asociaciones inusuales y efectivas. Inusuales en el sentido de que van más allá de lo superficial y de lo obvio, de las apariencias inmediatas. Y efectivas en el sentido de que en tales contextos, y no en abstracto, donde lo imaginado conduce – o puede conducir- a proporcionar la clave para resolver una tarea, cuestión o problema. Una persona imaginativa sería, según esto, alguien equipado para establecer relaciones o idear soluciones y propuestas originales e insospechas en contextos o tareas concretas³⁰.

Uno de estos contextos es el quehacer u operación histórica; En qué momentos y de qué manera interviene en ella la imaginación? Prácticamente en todas las tareas pero, de un modo específico, en tres momentos:

- a) al elaborar el repertorio de lo potencial e hipotético, de las posibilidades a confirmar, desechar o dejar ahí, en el aire;
- b) al establecer relaciones entre datos e informaciones que muestran, dan sentido, explican o arrojan luz sobre aspectos o procesos no apreciables a simple vista;
- c) al articular en forma oral o escrita el discurso histórico.

Este último punto remite a lo ya dicho sobre las formas de escribir historia y el recurso a técnicas más o menos próximas a los relatos de ficción, cinematográficos o escritos. Los dos anteriores a lo ya también dicho en relación con las similitudes existentes entre la tarea histórica y la judicial o detectivesca.” (Viñao Frago, A., 1996:208)

A metáfora é uma forma quotidiana e relativamente primária de pensamento e comunicação. O seu uso literário e científico é conhecido e vulgar. Vigotsky, por exemplo, usou a metáfora para mostrar como são as relações entre o pensamento e a linguagem. O passar do pensamento à linguagem, do global e unitário ao linear e sucessivo, é *salvo* pela metáfora através de recurso inverso, ao produzir, com um mínimo de palavras, uma imagem mental que gera uma ideia tanto unitária como profunda, tanto intensa como iluminadora. A metáfora é pois reivindicada para a prática científica em geral e da história em particular. Uma reivindicação que favorece a narrativa histórica e une utilidade com beleza, pensamento científico e pensamento poético. (Viñao Frago, 1996)

Outra questão de que devemos falar é a dos silêncios. Existem silêncios que derivam da própria atividade científica. Existem temas e perspectivas que estão no auge hoje e poderão ser quase totalmente esquecidas amanhã com o aparecimento de outros. Toda a comunidade científica tem as suas preferências e os seus silêncios, os temas que se tratam e os que se esquecem, tudo isto mudando também consoante as épocas. Existem modas científicas e interesses pessoais e de classe profissional, ideologias, tendências e grupos, conflitos de interesses e pressões externas. A sua análise pode esclarecer o porquê das preferências e dos silêncios e vice-versa. Mas existem outras formas e usos

³⁰ Aqui Frago coloca a nota 133 que refere: “ Robin Barrow, ‘Some observations on the concept of imagination’, em Kieran Degan e Dan Nadaner (eds.), *Imagination & Education*, Open University Press, 1988, pp. 79-90.”

do silêncio. Existem por vezes silêncios conspiratórios impostos normalmente por atos do poder que dá ou tira a palavra. Existem histórias silenciadas ou silêncios da história, a história dos sem voz, a dos perdedores, a dos que não deixaram marca nem testemunhos ou, pior ainda, a história daqueles que só conhecemos através da história dos que falaram por eles. Isto é uma história a recuperar e a imaginar, em todo o caso, a ter em mente e a não esquecer. Existe ainda o silêncio como instrumento do poder, o direito de calar, o silêncio como forma de resistência. Perante o silêncio cúmplice, o do que cala quando deve falar, faça-se o silêncio desejável, o do que cala quando não se pode ou não se deve falar (Viñao Frago, 1996).

Note que o método de trabalho que desenvolvi e aqui utilizei, tendo em conta tudo o que atrás explanei, tentado ser o mais rigoroso, inovador e inventivo possível, foi o que passo a descrever. Tendo à partida um valioso e bastante robusto *corpus* documental levantado na *Escola Secundária de Passos Manuel* aquando da elaboração da dissertação de mestrado, quer em termos de quadros parietais observados descritos e fotografados por mim, quer de variado material do arquivo histórico foi fácil avançar na investigação. Ao longo dos últimos anos havia juntado a esta coleção outros materiais parietais observados aqui e ali em outras escolas e níveis de ensino, em alguns livros, na internet, nomeadamente em museus virtuais, inclusive o material coligido no museu virtual da *Secretária-geral do Ministério da Educação*. O trabalho começou, por uma reobservação minuciosa e sistemática das fotografias dos quadros e imagens, num percurso moroso, progressivo e sistemático. Para essa reobservação usei não só as fotos como também as fichas de observação/descrição que criei e preenchi para cada um dos quadros aquando daquela investigação³¹. Ali descrevera-os genericamente, identificara-os por época, autor, editora, país de proveniência e sinais distintivos particulares. Houvera também lugar para os aspectos visuais proeminentes, aspectos ideológicos relevantes e uma primeira análise visual e didática. Anexada a cada ficha encontrava-se então uma ou mais fotos dos exemplares, incluindo de alguns aspetos particulares, guardando a sua memória visual. Ao fazer esta reobservação comecei a analisar as imagens em função das categorias que já havia pensado tratar nesta tese e tentei encontrar outras em que ainda não havia pensado, o que realmente aconteceu. Esta fase de andar às voltas com o material empírico é crucial, só com o máximo de trabalho de *sapa* e acumulação da maior memória visual possível é possível atingir os avanços posteriores. Já Aristóteles colocara em relevo a importância da investigação empírica sistemática e da compilação de dados lançando as sementes para a busca do procedimento científico. Para ele, como é do conhecimento geral, a realidade residia nos objetos físicos e podia ser conhecida através da observação e também ele pensou ser possível explicar a existência das coisas pelas suas funções. Esta reação às ideias do seu

³¹ Conforme o que foi definido na dissertação de mestrado (Lopes, 2004).

mestre Platão que julgava ser impossível termos um conhecimento genuíno do nosso mundo quotidiano por este ser passageiro e mutável, é ainda hoje importante. Continua a ser fundamental observar e coligir materiais bem como deduzir ou intuir o seu funcionamento, para se chegar a um certo conhecimento. É evidente que este conhecimento não é mais do que a nossa verdade num dado momento, todo o conhecimento é contingente, tudo muda evolui ou se transforma, mas é nosso *dever* científico procurar a *verdade* que pensamos num dado momento e lançá-la para a discussão, alicerçando-a no trabalho empírico rigoroso e intensivo. Ainda que tenha consciência de que, como dizia Protágoras, *o homem é a medida de todas as coisas*.

Esta primeira fase do trabalho foi simultânea com a pesquisa bibliográfica e teórica o mais abrangente que me foi possível, de modo a que a ligação entre algumas das anteriores e as novas conceções teóricas e a prática fosse constante. Os exemplares estavam agrupados por áreas científico-disciplinares (línguas vivas, ciências físico-químicas, ciências naturais, história, geografia), em cada área por assuntos e finalmente em cada assunto, por colecções. Procurei fazer a sua análise visual observando as semelhanças e diferenças, os aspectos mais relevantes e as questões ideológicas que me pareceram plausíveis. Foi necessário reorganizar a coleção agora em função das temáticas que resolvi seleccionar para serem abordadas, o que não foi fácil, até porque alguns exemplares enquadram-se em mais do que um aspeto. Procurei não dar demasiado relevo às questões ideológicas normalmente mais abordadas (questões de estado/nação, ideologias políticas, género, racismo, xenofobia, classes sociais, etc.) precisamente por isso por serem geralmente mais tratadas. Claro que elas estarão presentes, eram indispensáveis pois trata-se de aspetos que efetivamente existiram. Procurei principalmente encontrar outras questões diferentes, menos abordados ou mesmo não abordados de todo.

Tentando encontrar um enquadramento pedagógico para estes materiais refiz uma ampla consulta e uma análise geral e sistemática aos pedagogos presentes nos dois volumes do *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, dirigido por Pierre Buisson, no *Educadores Portugueses* de Ferreira Deusdado e no *Dicionário de Educadores Portugueses*, dirigido por António Nóvoa, procurando o maior número possível dos que direta ou indiretamente equacionaram o uso pedagógico das imagens. Completei com a reanálise de *As Políticas Educativas nos debates parlamentares. O caso do Ensino Liceal* de Áurea Adão, na busca de como o discurso político se apropriou das ideias pedagógicas, no que concerne às questões em equação nesta tese. Juntei a isto uma prolongada busca na biblioteca do *Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*, nomeadamente na parte da antiga *Biblioteca Pedagógica da Fundação Calouste Glubenkian*, herdada por aquele instituto e na *Biblioteca Nacional* coligindo o mais possível de dados do pensamento pedagógico e didático. Procurei analisar tudo isto tendo em conta o explícito e o implícito no pensamento e atitude de cada um.

Também voltei a analisar o material levantado aquando do mestrado, na imprensa pedagógica, onde havia consultado a colecção completa da *Revista de Educação e Ensino*, da *Labor*, da *Palestra*, da *Revista dos Liceus* e dos *Liceus de Portugal*. Procurei rever de modo renovado o que se foi defendendo em Portugal sobre metodologias de ensino em geral e em particular aquelas em que os meios parietais estivessem envolvidos explícita ou implicitamente. Tudo o que me pareceu relevante foi cruzado com o material parietal observado. Nesse sentido revi igualmente a consulta feita a um conjunto de relatórios de professores (Lopes, 2004), onde tentei encontrar perspetivas destes em relação à utilização dos recursos parietais no ensino.

Reequacionei a pesquisa de arquivo, no *Arquivo Histórico da Escola Secundária de Passos Manuel*. Ali, procurara uma série de documentação que me esclarecesse em relação datas e modos de aquisição dos exemplares, a prioridades dadas à sua aquisição, bem como a solicitações dos professores neste campo. Havia consultado e guardado cópia do material que levantei nos copiadores de correspondência recebida e expedida, nas contas de gerência, nos livros de contabilidade, nos inventários de material, nos pedidos de orçamentos, nos documentos preparatórios das contas de gerência e nos relatórios/anuários. Procurara também as opiniões dos professores em relação ao material em estudo, através da consulta dos livros de atas e dos materiais de estágios.

Volto a salientar³² que classicamente um arquivo é um conjunto orgânico de documentos, independentemente da sua data, forma e suporte material, produzidos por uma pessoa ou organização no exercício da sua actividade de conservação a título de prova ou informação. Contudo a produção de registos ou documentos não implica forçosamente a sua integração num dado conjunto. O ato de arquivar não é mecânico pois resulta da avaliação mais ou menos consciente da necessidade de manter no tempo a eficácia dum documento enquanto instrumento de prova e ou informação, quer em relação ao ato ou facto que o originou, quer em relação a qualquer outro facto superveniente. Esta avaliação varia conforme o contexto civilizacional, sociocultural, político, administrativo e legal em que decorre. O arquivar representa a integração dum documento num conjunto mais vasto, supondo a criação de determinados vínculos com os outros documentos que integram o conjunto. O arquivo é assim um sistema que integra o conjunto dos documentos e o complexo das relações entre eles. O trabalho no arquivo implicadeste modo a compreensão dos documentos enquanto peças individuais e principalmente o entendimento dos vínculos entre os documentos e os vários contextos de significação por eles produzidos. (Vieira, João in Nóvoa & Santa-Clara (Coord.) 2003)

A partir de algum tempo de pesquisa (dois a três anos), que neste caso foi em parte de reobservação e reanálise, encetei o processo de escrita em paralelo com o resto da

³² Conforme o que foi definido na dissertação de mestrado (Lopes, 2004).

pesquisa e das leituras teóricas, por vezes foi o próprio desenrolar da escrita que me levou a novas leituras, a sucessivas reobservações, a análises e reanálises. Alguns dos capítulos em que este trabalho se encontra desenvolvido não faziam parte do plano inicial, ou foram reformulados, surgindo na sequência do desenvolvimento da investigação. Foi todo um processo conduzido pela própria escrita que implicou contínuos reajustamentos.

Em relação aos autores de referência escolhidos, tratou-se sobretudo de uma escolha, tão discutível como qualquer outra. O que me importava à partida era que se tratasse de autores de elevada idoneidade e relevância académica, mesmo que polémicos e de formações e matizes bem diferentes e, claro, que me dissessem alguma coisa que fizesse real sentido para o meu trabalho, para a estratégia desenhada para o desenvolver. A relação entre eles na sua heterogeneidade foi estabelecida pelo encadeamento e ligação que construí e que para mim foi adequado. Os seus gestos metodológicos foram, quando possível, repetidos. As suas ideias foram apenas utilizadas, repito-lho, quando faziam sentido para mim e para a estratégia de comunicação do meu trabalho. É evidente que em relação à coerência interna das suas obras e à totalidade de pensamento poderão transparecer visões parciais e até fora de contexto. O que importava não era a divulgação das suas ideias era o modo como elas, ou parte delas, se interligavam, inclusive nas suas contradições, num raciocínio global que aqui foi desenvolvido, comprovando que faz sentido porque entronca em perspetivas por eles desenvolvidas. Procurei falar através do que autores conceituados já haviam afirmado, sem que as suas palavras assim utilizadas deixassem de ser, agora, as minhas palavras.

A escrita da tese foi a derradeira fase da viagem ainda que me tenha levado, como se viu, a alguns desvios, infleções e deambulações. Foi uma escrita em paralelo onde várias partes foram crescendo em simultâneo. Não se tratou duma escrita organizada do modo que aqui se apresenta, algumas componentes teóricas surgiram ou cresceram enquanto outros capítulos se foram delineando e vários capítulos avançaram em simultâneo até porque ao escrevê-los surgiram ideias que para mim fazem mais sentido em outro local. A comodidade das ferramentas informáticas, vulgo o *copy* e *paste*, foi-me de uma utilidade extrema. Não foi um clássico exercício histórico de *corte e costura*, foi o delinear duma composição complexa na sua, aparente, simplicidade. Organicamente a escrita cresceu numa aparente desorganização, organizada, como um puzzle cujas peças se foram encaixando nos locais apropriados, segundo o sentido que foram fazendo na minha mente. Por vezes foram escritas partes que acabaram por acampar em local diferente do previsto, são os imprevistos das viagens verdadeiramente à descoberta. Existem mesmo capítulos que inicialmente não foram pensados e que emanaram, como já lhe disse, da própria escrita da tese. No final ela organiza-se em três jornadas, uma primeira mais teórica e preparatória das seguintes, outra por paisagens mais conhecidas e previstas (o género, a família modelo, o outro, o estado-nação, o colonialismo, o cuidado

do corpo), outra por paisagens mais raras neste tipo de observações (a estética, a ciência, a moral, o trabalho, as representações). No final é altura para arrumar e fixar as recordações, num processo conclusivo que revê todo o percurso efetuado, como que folheando um álbum de memórias construído ao longo da viagem. Uma última palavra para falar dum aspeto relevante que me colocou um tipo de dificuldade diferente. Tentando trabalhar, como também lho disse, numa perspetiva genealógica tal como ela foi teorizada por Michel Foucault, a minha preocupação foi captar momentos caracterizadores deste dispositivo tecnológico e do seu uso e deparei com um momento essencial, provavelmente fundador, se é que isso tem alguma importância, nos trabalhos de Comenius. Para mim isso ficou definido muito cedo e desde logo fiz também uma série de pesquisas sobre este pensador da atividade pedagógica, as suas ideias e os seus trabalhos. Um grande problema em termos da construção da tese foi a escolha do local mais oportuno para falar dele, aí tive hesitações e muito do que acabei por escrever foi colocado em locais diferentes do texto, saltando de uns para os outros, até atingir a forma final que julgo a mais adequada. Não obstante outras referências a Comenius, ele será referido sobretudo no final do segundo capítulo da primeira parte da tese, no conjunto mais teórico ao lado do desenvolvimento de conceitos e noções a aplicar, pois as suas conceções aplicaram-se continuamente em todas as épocas de conceção/utilização destes materiais e em todas as suas formas.

2 – Preparando teoricamente a viagem

“Certamente que há tanta experimentação e experiência de pensamento na filosofia como na ciência, e nos dois casos a experiência pode ser perturbante, próxima do caos. Mas há também tanta criação em ciência como na filosofia ou nas artes. Nenhuma criação existe sem experiência. Quaisquer que sejam as diferenças entre a linguagem científica, a linguagem filosófica e as suas relações com as línguas ditas naturais, os functivos (incluindo os eixos das coordenadas) não preexistem já feitos, à semelhança do que se passa com os conceitos; Granger conseguiu mostrar que ‘estilos’, remetendo para nomes próprios, existiam nos sistemas científicos, não como determinação extrínseca, mas pelo menos como dimensão da sua criação e até em contacto com uma experiência ou um vivido” Deleuze e Guattari (Deleuze e Guattari, , 1992:114 -115).

Para partir em viagem devemos apetrecharmo-nos tanto com material de navegação, como ferramentas e peças sobresselentes, necessárias para fazer frente às eventualidades, além, claro, de géneros alimentares que permitam o conforto e a subsistência. Não me atreveria a convidá-lo a acompanhar-me se não fizesse esse apetrechamento prévio. É mais do que uma questão de conforto e segurança é mesmo uma condição de exequibilidade da viagem. Este capítulo representa, nesta viagem, isso mesmo, os preparativos e o apetrechamento que permitem navegar em segurança. Peço-lhe que me acompanhe também nestes preparativos, pois eles são essenciais para poder depois apreciar convenientemente as paisagens. A ancoragem teórica é fundamental para compreender que não viajamos sozinhos, o que reconforta e dá segurança, mas também porque é essa ancoragem que permite explorações, deslocamentos e ligações. Como roteiros/guias de viagem elaborados por outros que permitem que regressemos ao conhecido cada vez que nos atrevemos a avançar pelo desconhecido. Como Serres “Não aconselharei ninguém que prive o seu filho desta aventura, da travessia do rio, dessa riqueza, desse tesouro que nunca eu consegui esgotar, porque contém o essencial da aprendizagem, o universo da tolerância e a cintilação da atenção” (Serres,1993: 28). Devemos ser ancorados teoricamente para podermos gozar da liberdade empírica de viajar.

“Para mim o trabalho teórico não consiste em estabelecer e fixar um conjunto de posições sobre as quais eu me manteria e cuja ligação entre essas diferentes posições, na sua suposta ligação coerente, formaria um sistema. Meu problema, ou a única possibilidade teórica que sinto, seria a de deixar somente o desenho o mais inteligível possível, o traço do movimento pelo qual eu não estou mais no lugar onde eu estava agora pouco. (...) trata-se, ainda uma vez, de traçar um deslocamento, quer dizer, traçar não edifícios teóricos, mas deslocamentos pelos quais as posições teóricas não cessam de se transformar (Foucault, 2011: 69).

Esta tese assenta teoricamente em conceitos, noções e teorias cuja aplicação será depois feita ao longo da tese. Junto aqui os conceitos operativos, as noções e as teorias que acabam por ter em termos de tese a mesma função do que os conceitos operativos.

A palavra conceito vem do latim *conceptus* derivada do verbo *concipere* que significa conter completamente ou formar dentro de si,³³ é aquilo que o espírito concebe, podendo ser também um entendimento, uma opinião, um dito sentencioso, etc. Trata-se de uma ideia ou noção, de uma representação geral e abstrata de uma realidade. Os conceitos serão universais por se aplicarem igualmente a tudo e utilizam-se principalmente na filosofia, na matemática, nas ciências cognitivas, na física e na informática. Para Deleuze e Guattari os conceitos são apanágio da filosofia e sendo muitas vezes confundidos com o que chamam de *functivos*. Só se luta contra os “clichés perceptivos e afectivos” lutando contra a máquina que os produz (Deleuze e Guattari, 1992).

“A confusão do conceito com a função é ruinosa sob diversos pontos de vista para o conceito filosófico. Ela faz da ciência o conceito por excelência, que se exprime na preposição científica (o primeiro prospecto) Substitui o conceito filosófico por um conceito lógico quer se exprime nas preposições de facto (segundo prospecto). Deixa ao conceito filosófico uma parte reduzida ou degenerada que ele forma no domínio da opinião (terceiro prospecto), pondo em jogo a sua amizade com uma sabedoria superior ou uma ciência rigorosa. Mas o conceito não tem o seu lugar em nenhum desses três sistemas discursivos. O conceito não é tanto uma função do vivido, mas uma função científica lógica. A irredutibilidade dos conceitos às funções só se descobre se, em vez de os confrontar de maneira indeterminada, compararmos o que constitui a referência de umas e o que faz a consistência dos outros. Os *estudos de coisas*, os *objectos* ou *corpos*, os *estados vividos* formam as referências de função, enquanto os *acontecimentos* são a consistência de conceito. São esses termos que é necessário considerar do ponto de vista da redução possível.” (Deleuze e Guattari, 1992:133)

Quando o tempo passa o acontecimento volta e o conceito apreende o acontecimento no seu devir, as suas variações inseparáveis, enquanto a função apreende um estado de coisas, um tempo e suas variáveis. O conceito tem um poder de repetição que se distingue do poder discursivo da função. Na sua produção e reprodução, o conceito tem a realidade de um virtual, de um incorpóreo, de um impassível, ao contrário das funções de estado atual, das funções de corpo e de vivido. Estabelecer um conceito não é o mesmo que traçar uma função, ainda que haja movimento em ambos os lados e que haja transformações e criações tanto num caso como no outro, os dois tipos de multiplicidades entrecruzam-se (Deleuze e Guattari, 1992).

“Para chegar ao conceito, não basta tão pouco que os fenómenos se submetam aos princípios análogos aos que associam as ideias, ou as coisas, aos princípios que ordenam as razões. Como diz Michaux, o que satisfaz as ‘ideias correntes’ não satisfaz as ‘ideias vitais’ – as que devem ser criadas. As ideias não são associáveis senão como imagens, e não são ordenáveis senão como abstrações: para chegar ao conceito, é necessário que ultrapassemos tanto umas como outras, e que cheguemos o mais rapidamente possível a objectos mentais determináveis como seres reais” (Deleuze e Guattari, 1992: 181).

³³ Figueiredo, 1953: 361.

Para mim, conceitos ou teorias que funcionam como conceitos são ideias formuladas por alguns pensadores e que representam um determinado entendimento sobre um assunto, uma opinião que eu perfolho ao adotá-la, aliás não tenho problemas em lhes acrescentar pensamento próprio. É um definir de ideias com base em pensadores variados cuja ligação, feita por mim, me parece fazer sentido. São conceitos operativos porque são ideias pré-definidas a partir das quais é possível efetuar operações. Neste caso princípios que são aqui explanados tal como eu os entendo, com recurso ao cruzamento de pensamento de autores diversos e que depois serão *verificados* no concreto das diversas partes que constituem esta tese. Encontram-se presentes em textos de diferentes autores que assim interpreto, como certamente compreenderá, segundo o que me parece mais lógico em relação à temática abordada. Estou no entanto consciente que eles poderão proporcionar outras leituras, até porque eu próprio, ao construir um texto diferente poderei fazer interpretações diversas.

Interpretar um texto não é dar-lhe um sentido (mais ou menos fundamentado, mais ou menos livre), é, pelo contrário, apreciar o plural de que ele é feito. (...) A interpretação que um texto pede, visado imediatamente no seu plural, não tem nada de liberal: não se trata de conceder alguns sentidos, de reconhecer magnanimamente, a cada um, a sua parte de verdade; trata-se, contra toda a in-diferença, de afirmar o ser da pluralidade, que não é o mesmo do verdadeiro, do provável ou ainda do possível. Esta afirmação necessária porque, nada existindo fora do texto nunca há um todo do texto (...) (Barthes, 1970: 13).

Por uma questão de ordenamento do raciocínio e da narrativa optei por juntar os diversos conceitos, noções e ideias em temas aglutinadores que se relacionam intimamente com a estratégia definida para a construção da tese. Contudo, os títulos colocados nesses temas são genéricos e de certo modo redutores, pois no interior de cada segmento encontra-se bastante mais do que o que está visível no título. O que importa é estarem presente as noções e conceitos aplicados ao longo da tese. É um risco fazê-lo deste modo, dividi-los em pequenas jornadas, mas foi a maneira que me pareceu fazer mais sentido.

A Nova História Cultural (NHC)

“A história cultural, outrora uma Cinderela entre as disciplinas, foi redescoberta nos anos 1970 (...). Desde então vem disfrutando de uma renovação, sobretudo no mundo académico-” Peter Burke (Burke, 2005)

Esta viagem não é uma excursão ou vulgar passeio, é uma expedição de caráter histórico. Este trabalho assume-se, sobretudo, como um trabalho de investigação histórica. Assim é necessário recolher o equipamento necessário para uma expedição desta natureza. Não se trata, aqui, de colher utensílios físicos a usar mas sim de fazer uma reflexão teórico-metodológica que clarifique as perspetivas históricas adotadas.

Digo-lhe desde já que estou convencido que em história, aliás nas ciências sociais e humanas, se assiste a pouca reflexão teórica e sobretudo muito pouco pensamento sobre as próprias práticas. Julgo que se dá, normalmente, um grande relevo aos procedimentos empíricos e até às referências teóricas, sem que se reflita o suficiente sobre o que se está a fazer. No entanto, acredito que é fundamental clarificar, não só em relação a si leitor, mas também perante mim próprio, as abordagens e as escolhas que faço, não as deixando um pouco ao acaso. Em história é necessário definir que tipo de história estamos a fazer, qual o campo dela em que nos situamos e que forma de abordagem escolhemos.

Quanto ao campo de atuação ao nível da investigação histórica é evidente, certamente já o percebeu, trata-se do da história da educação. Sobre a sua evolução entre nós já teci variadas considerações no capítulo anterior. De qualquer modo, devo clarificar-lhe o que entendo por história da educação. Primeiro que nada é um forma de história. E o que é a história? Todos nós falamos constantemente em história, no entanto temos alguma dificuldade em defini-la, ou melhor, quase que cada um dá a sua própria definição. Recorrendo ao dicionário,³⁴ vemos que história vem do latim *historia* e é a narração de fatos sociais; série de acontecimentos sociais, políticos, económicos, intelectuais, etc., que mais ou menos influíram na existência dos povos; estudo ou conjunto de fenómenos naturais ou científicos; estudo de origem e progressos de uma arte ou ciência; biografia de uma personagem célebre; narração, narrativa ou conto. Pode ser também qualquer coisa ou negócio, qualquer objeto que não se pode ou quer nomear, ou até mesmo uma fábula ou uma patranha. Tudo isto torna ainda mais confusa a definição. Trata-se aqui da história como uma ciência, o que se pretende que não seja nem uma fábula nem uma patranha, onde o aspeto de certo modo *voyeur* seja atenuado. É evidente que envolve coisas (a palavra “coisa” deve ser das mais polissémicas e imprecisas do nosso léxico, serve para designar quase tudo) e negócios, mas o papel do historiador é precisamente nomeá-los. Será expressa sobre a forma de uma narrativa, referindo-se ao estudo de acontecimentos e práticas sociais que influíram na evolução dos povos. Abrange aspetos económicos, sociais, políticos e culturais, até porque apesar de existirem ramos específicos da história para cada um, eles coexistem socialmente e interinfluenciam-se. Normalmente, é vista como uma atividade que incide sobre o passado, mas o passado relaciona-se intimamente com o presente e com o futuro e a história volta-se para o passado para chegar ao presente e até interagir com o futuro. Por outro lado, para alguns investigadores linguísticos, história tem uma origem grega, ἱστορία, ligada aos trabalhos de Heródoto e significa pesquisa, conhecimento advindo da investigação, o que vem mais de acordo com a minha perspetiva de trabalho. Eu trabalho em história através da análise e interpretação de fontes produzidas no passado, mas com relevância atual, que

³⁴ Figueiredo, 1953: 752.

me permitam entender o presente nas suas continuidades e rupturas com o passado. Espero que entenda bem que estudo o passado mas a preocupação principal é o que dele permanece no presente.

O meu campo de trabalho é a escola e o sistema educativo, aqui mais propriamente materiais produzidos especificamente para uso escolar, pelo que a minha historiografia se coloca nitidamente num tipo de história bem específico, o da educação. Devo então clarificar-lhe também o que é isto da educação. Ainda é mais difícil apresentar uma noção ou uma definição, do que em relação à história. Na verdade existem muitas maneiras de ver a educação e de pensar o que ela deve abranger, além de alguma confusão frequente entre educação e instrução. No dicionário³⁵ a definição é que se trata do ato ou efeito de educar; polidez ou cortesia. Virá do latim *educativo*. Na verdade educação é aquilo que tem a ver com o ato de educar, ou seja com a atividade de ensinar e aprender as diretrizes culturais e os conhecimentos acumulados, o que se observa em todos os grupos humanos de todas as épocas. No nosso caso (civilização ocidental) exercida através da escola.

Seguiremos por aí por uma investigação, aqui narrada, feita com base em materiais parietais escolares, sobretudo quadros, assim como variados materiais de arquivo e bibliografia, debruçando-se sobre a sua utilização no quotidiano da escola moderna, de modo a compreender como tais materiais e afins se interligam connosco ainda hoje. O que é indubitavelmente um trabalho no âmbito da história da educação.

Clarificado o campo da história onde nos situamos é altura para tratar do tipo de abordagem historiográfica que escolhi. Inequivocamente optei por um exercício historiográfico na perspetiva da história cultural, mais propriamente pelo que se designa hoje como nova história cultural, (NHC). Convém explicar-lhe bem o que se entende e eu entendo por NHC. Deixe-me dizer-lhe, sem qualquer complexo que na deambulação pelos territórios da história cultural vou-me socorrer de um guia preciosos Peter Burke e a sua obra *O que é história cultural?* Nada como um bom guia para não nos perdermos no caminho.

História cultural vem do termo alemão *Kulturgeschichte* ou *Kulturhistorik*. Designa a partir da década de 1970 as abordagens da antropologia e da história, olhando para as tradições da cultura popular e interpretações culturais. Não se dedica diretamente à história política nem à história dum certo país ou região e não dá grande relevo à cronologia. Ocupa-se sobretudo com a pesquisa e representação de uma certa cultura, ou forma de cultura, em certos períodos e lugares, o que é claramente a minha opção.

Peter Burke considerou a existência de quatro fases no exercício da história cultural: a clássica, até 1950; a história social da arte, a partir de 1930; a história da cultura popular, a partir da década de 1960; a nova história cultural, a partir da década de 1980. A sua

³⁵ Figueiredo, 1953: 509.

tradição vem do fim do século XVIII e relaciona-se com o fato de o Iluminismo acreditar que se devia observar e estudar a evolução/desenvolvimento continuada e permanente da humanidade. O que incluía o estudo de elementos e comportamentos vindos do acaso ou inconscientes e os quotidianos.

A história cultural abarcou as relações familiares, a língua, as tradições, a religião, a arte e algumas ciências. Utilizou desde muito cedo uma certa interdisciplinaridade e uma visão multidisciplinar, pois abrangeu fontes científicas de áreas como a etnologia, a geografia, a antropologia, a literatura e a economia, entre outras. É um respeitável passado que podemos chamar de *clássico*. Um passado longo, de grosso modo entre 1800 e 1950, onde se trataram temas *clássicos* com os historiadores focados nas obras-primas da arte, literatura, filosofia e ciência. A diferença dos historiadores culturais em relação aos especializados, por exemplo, em arte ou em literatura foi a preocupação sobretudo com as conexões entre as diferentes artes. Conexões que discutiam em termos da relação entre as artes e o que era apelidado de “espírito da época” ou *Zeitgeist* (Burke, 2005).

“A tentação a que o historiador cultural não deve sucumbir é a de tratar os textos e as imagens de um certo período como espelhos, reflexos não problemáticos do seu tempo. (...) ‘Em contraste, a história cultural tem um grau primário de certeza, já que consiste, em sua grande parte, em materiais gerados de modo não intencional, desinteressado ou mesmo involuntário pelas fontes e monumentos’³⁶.”

(...) Como seus colegas de história política ou econômica, os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação.” (Burke, 2005, 32-33)

Estas palavras de Burke e de Burckardt, por ele citado, encerram a meu ver muito do que está em causa nesta tese. Repare, ela debruça-se sobre imagens que foram produzidas especificamente para as escolas com a intenção de passar determinadas mensagens sociais e científicas como se fossem retratos da realidade. No entanto elas não são exatamente o espelho das épocas, elas traduzem uma intenção de passar uma imagem que aquelas épocas, pelo menos os responsáveis educacionais da época e ou os produtores de material didático, pretendiam transmitir. São um produto do *espírito da época* para utilizar uma expressão clássica da história cultural colhida em Hegel e outros filósofos. São materiais que incluem aspetos que iremos equacionar e que não foram aparentemente intencionais, estando mais implícitos do que explícitos, ainda que pudessem ser lá observados e captados pelo subconsciente. Aliás, digo-lhe que o seu grau de intencionalidade é uma das questões que teremos que abordar posteriormente e que levanta mais dúvidas do que certezas. São fontes que tenho que criticar, como defende Burke, interrogando-me porque é que existiram e se o seu propósito declarado

³⁶ Peter Burke coloca aqui a nota 1: “Jacob Burckhardt, *The Greeks and Greek Civilization*, Oswyn Murray (org.), 1998, p.5.”

ou não, consciente ou inconsciente, totalmente intencional ou não, seria o de levar os jovens a tomar certas atitudes e adotar certas perspectivas.

Uma questão que se levanta é a de se a história cultural está condenada a ser impressionista, sendo que uma alternativa é a de ela adotar uma perspectiva serial, isto é a de praticar a análise de uma série cronológica de documentos.

“A abordagem serial dos textos é adequada em muitos domínios da história cultural e já foi empregada na análise de testamentos, escrituras, panfletos políticos e assim por diante. As imagens também foram assim analisadas, por exemplo, imagens votivas de uma determinada região – como a Provence –, que revelaram mudanças em atitudes religiosas ou sociais ao longo dos séculos³⁷.

O problema levantado por Clapham acerca das leituras subjetivas dos textos é bem mais difícil de resolver. Mas há uma alternativa possível a esse tipo de leitura. Ela acabou sendo conhecida como ‘análise de conteúdo’, um método usado nas faculdades norte-americanas de jornalismo no começo do século XX, antes de ser adotado, durante a Segunda Guerra Mundial, como modo de obter informações confiáveis dos boletins de notícias alemãs. O procedimento é escolher um texto ou corpus de textos, contar a frequência de referências a um dado tema e analisar sua ‘co-variância’, ou seja, a associação entre temas.” (Burke, 2005:34)

Esta é uma tese que implica esta leitura serial e de conteúdo pois aplica-se a uma larga série de imagens que se sucederam ao longo de várias épocas. Além disso utilizo também conjuntos seriais de documentos, como coleções de revistas pedagógicas e toda a coleção de correspondência recebida e expedida do *Liceu de Passos Manuel*. Na sua análise aplico, em parte, esta metodologia de conteúdo caracterizada por Burke. Tenho no entanto o cuidado de não ficar por uma perspectiva descritiva mas antes analítica, nem ficar demasiado ligado às quantidades, afastando-me um pouco do método de análise de conteúdo, tendo mais atenção às repetições e às originalidades, às continuidades e às rupturas. Além disso quer as palavras quer as imagens podem ter significados diferentes em contextos diversos, e os temas podem ser modificados ao associarem-se a outros. “Uma abordagem quantitativa é mecânica demais, insensível demais às variações para ser esclarecedora por si mesma” (Burke, 2005: 35).

A história cultural está ligada à ideia de cultura, o que implica a de tradição, de certos tipos de conhecimentos e habilidades legados por uma geração às seguintes. No entanto, como bem compreenderá, podem coexistir múltiplas tradições numa mesma sociedade (laica, religiosa, feminina, masculina, etc.). Deste modo lidar com a ideia de tradição liberta os historiadores culturais da ideia de unidade ou homogeneidade de uma época, como por exemplo a Idade Média. A ideia de tradição é em certa medida autoevidente, mas isso é problemático. Devemos ter em conta que uma aparente inovação pode *mascarar* a persistência de uma tradição (Burke, 2005). Julgo que é o que acontece, em grande parte, com a evolução dos materiais parietais, são mais as continuidades do que

³⁷ Peter Burke coloca aqui a nota 3: “Bernard Cousin, *Le Miracle et le quotidien: les ex-votos provençaux, images d'une société*. Aix, 1983.”

as ruturas, mesmo quando aparentam mudar. Mas temos de estar igualmente atentos ao fato de as marcas externas da tradição poderem também *mascarar* a inovação.

“A mensagem do fundador bem-sucedido de um movimento, filosofia ou religião raramente é simples. Ela atrai muitas pessoas porque tem muitos aspectos. Alguns seguidores enfatizam um aspecto, alguns enfatizam outro, segundo seus próprios interesses ou a situação em que se encontram. Ainda mais fundamental é o problema do ‘conflito interior das tradições’, a disputa inevitável entre as regras universais e situações específicas sempre em transformação.³⁸ Em outras palavras, o legado muda – na verdade deve mudar – no decorrer da transmissão para uma nova geração” (Burke,2005: 40)

Uma alternativa em relação à suposição da homogeneidade cultural é a da distinção entre cultura erudita e cultura popular, numa dada sociedade. Devo dizer-lhe que para mim é evidente que a escola comporta ambas, utiliza algumas vertentes mais elitárias, nomeadamente de pensamento, mas contribui para a divulgação de formas mais populares de cultura. Creio mesmo que a escola faz a simbiose de ambas as formas de cultura interpenetrando-as. Na verdade a questão da cultura popular tornou-se, ela própria, uma questão em debate com os contributos de teóricos de historiadores como Michel de Certeau, Stuart Hill, Roger Chartier e Jacques Revel. Começa por ser difícil definir que é o povo, todos ou os que não são membros da elite? Se for a última hipótese estamos a usar uma categoria residual e, como acontece frequentemente corre-se o risco de supor a homogeneidade dos excluídos. Assim alguns historiadores e teóricos pensam as culturas populares no plural, urbana e rural, masculina e feminina, velha e jovem, e assim sucessivamente (Buke,2005). A mim agrada-me muito esta perspetiva e é assim que vejo as culturas populares, no entanto é uma solução que implica outro problema. Existirá em simultâneo numa sociedade uma cultura feminina, autónoma e distinta da cultura masculina? Responder negativamente seria negar as diferenças visíveis e responder afirmativamente seria exagerá-las. Talvez seja melhor considerar a existência de “subculturas” femininas relativamente autónomas e demarcadas (Burke, 2005).

Uma questão importante para a historiografia que se debruça sobre a cultura popular é a de definir se devem incluir as elites ou não pelo menos em certos períodos. Na verdade as pessoas de *status* elevado, grande riqueza ou poder substancial não são necessariamente diferentes, no que diz respeito à cultura, das pessoas comuns.

“Sendo assim, Roger Chartier argumentava que era praticamente impossível rotular objetos ou práticas culturais como ‘populares’. Focalizando os grupos sociais, e não os objetos ou práticas, pode-se argumentar que as elites da Europa Ocidental no começo dos tempos modernos eram ‘biculturais’, participando do que os historiadores chama de ‘cultura popular’ e também de uma

³⁸ Peter Burke coloca aqui a nota 11: “ Exemplos da China em Benjamin Schwartz, “*Some Polarities in Confucian Thought*”, em David S. Nivison e Arthur F. Wright (orgs.), *Confucionism in Action*, Stantford,1959, p.50-62; da Índia, in J.C. Heesterman, *The Inner Conflict of Traditions*, Chicago, 1985,p.10-25.”

cultura erudita de que as pessoas comuns estavam excluídas. Só depois de meados do século XVII as elites deixaram em geral de participar da cultura popular.³⁹

Os especialistas várias vezes sugeriram que as muitas interações entre a cultura erudita e popular eram uma razão para abandonar de vez os dois adjetivos. O problema é que sem eles é impossível descrever as interações entre o erudito e o popular. Talvez a melhor política seja empregar os dois termos sem tornar muito rígida a oposição binária, colocando tanto o erudito como o popular numa estrutura mais ampla. O historiador francês Georges Duby, por exemplo, fez isso em um artigo desbravador sobre a difusão dos modelos culturais na sociedade feudal, examinando o movimento para cima e para baixo dos objetos e práticas sem dividir a cultura em dois compartimentos.⁴⁰ (Burke, 2005: 42)

Se a questão do ser popular não é pacífica, mais complexa é ainda a de saber o que é cultura. Como perceberá uma questão fulcral em história da cultura. Trata-se de um conceito vago, normalmente usado para se referir à *alta* cultura e que foi estendido em direção à *baixa* cultura, ou cultura popular. Em época mais recente ampliou-se para os lados, pois costumava referir-se às artes e às ciências e agora serve também para designar os seus equivalentes populares, por exemplo música folclórica, ou medicina popular. Posteriormente passou a referir uma ampla gama de artefactos (imagens, ferramentas, casas, etc.) e práticas (conversar, ler, jogar), (Burke, 2005). A atividade antropológica à volta do quotidiano e de sociedades com pouca divisão de trabalho encorajou a utilização do termo cultura num sentido mais amplo e os historiadores culturais apropriaram-se dele.

Entre 1960 e 1990 deu-se uma viragem da história cultural em direção à antropologia cultural. Esses historiadores aprenderam a usar o termo cultura num sentido mais amplo e tomaram de empréstimo alguns conceitos antropológicos, desenvolvendo o que foi apelidado de “antropologia histórica” ainda que fosse mais certo chamar-lhe “história antropológica” (Burke, 2005). Em resultado, o termo cultura passou a ser usado no plural e cada vez com sentido mais amplo. Entre 1980 e 1990 foi notório o interesse crescente por cultura, história cultural e “estudos culturais”. Alguns historiadores de história política passaram por uma viragem cultural. Na sequência na passagem de século tornou-se frequente em historiografia usar-se expressões como “cultura de imprensa”, “cultura de corte”, “cultura do absolutismo”, ou “cultura escolar”. Aliás terminologia semelhante é usada hoje em dia nos diversos pontos do programa da disciplina de *História da Cultura e das Artes* em Portugal.

A expressão “nova história cultural” teve grande sucesso nos Estados Unidos, onde reuniu historiadores da literatura associados ao “novo historicismo”, historiadores da arte e da ciência, bem como historiadores não especializados. O movimento tornou-se internacional. Em França, a expressão *histoire culturelle* demorou a entrar na linguagem, dada a rivalidade da *histoire des mentalités* e da *l’histoire de l’imaginaire social*, mas

³⁹ Peter Burke coloca aqui a nota 14: “Chartir, *Cultural History*; Peter Burke, *Popular Culture in Early Modern Europe*, 1987, ed. Revista, Aldershot, 1933.”

⁴⁰ Peter Burke coloca aqui a nota 15: “Georges Duby, 2The Diffusion of Cultural Patterns in Feudal Society”, *Past and Present* 39, 1968, p.1-10.”

Roger Chartier e outros definiram-se como historiadores culturais. Na Alemanha e na Holanda, a NHC foi enxertada na tradição de Burckardt e Huizinga, dando maior ênfase à chamada “história do cotidiano”. Na Grã-Bretanha a história cultural é muito mais recente. Desde meados da década de setenta do século XX, nota-se uma deslocação gradual no uso do termo cultura pelos historiadores. Deixaram de o usar como referindo-se apenas à *alta cultura*, passando a abranger a cultura quotidiana, quer dizer, os valores e modos de vida. No fundo os historiadores aproximaram-se da visão de cultura dos antropólogos (Burke, 2005). Na verdade, digo-lhe que esta tese vai também um pouco por aí, pela abordagem dos valores e modos de vida, tal como eram implicados direta e indiretamente pelos materiais parietais, uma das razões para adotar a perspetiva da história cultural.

Nos anos de 1960 e 1970, deu-se uma viragem antropológica, provocada em parte pela fama de Claude Lévi Stauss que atraiu muitos historiadores pela sua abordagem estruturalista. A preocupação com a antropologia, por parte dos historiadores da Europa Ocidental e dos Estados Unidos cresceu bastante. Os encontros entre estas disciplinas, como entre culturas, seguiram os princípios da congruência e da convergência. As pessoas de uma cultura sentem-se atraídas por outra, pela ideia de uma prática análoga à sua e, deste modo, familiar e estranha simultaneamente. Muitos historiadores culturais do final do século XX voltaram-se para a antropologia procurando um modo diferente de vincular cultura e sociedade, sem reduzir a primeira a um reflexo da segunda ou a uma superestrutura. O aumento do interesse pela cultura popular tornou a antropologia mais relevante para os historiadores. Os antropólogos haviam rejeitado a suposição condescendente de que os povos estudados não entendiam as suas próprias culturas e levavam em conta o conhecimento local ou não-oficial dos seus informadores (Burke,2005).

O conceito amplo de cultura, dos antropólogos, foi e é um atrativo, vinculando o estudo dos símbolos à vida quotidiana explorada pelos historiadores sociais. A ideia antropológica de “regras” e “protocolos” culturais também foi atrativa. Esta viragem antropológica notou-se igualmente na história da literatura, da arte e da ciência. Alguns historiadores de arte declaram agora trabalhar com “cultura visual” e existem historiadores de ciência que vão em direção semelhante, assumindo-se como historiadores culturais. Deve ter ficado claro que alguns dos clássicos da antropologia foram muito válidos para o pensamento dos historiadores e ofereceram soluções para alguns problemas. Seria, no entanto, muito limitado explicar a ascensão do interesse pela antropologia apenas em termos da história interna da escrita da história. Os historiadores reagiram, consciente ou inconsciente às mudanças no mundo como um todo, inclusive à perca da fé no progresso e à ascensão do anticolonialismo e do feminismo (Burke, 2005).

Na década de 1970 surgiu a “micro-história” através dum conjunto de historiadores italianos. Foi uma reação contra um tipo de história social que seguia o modelo da história económica, usando métodos quantitativos e descrevendo tendências gerais, sem atribuir importância à variedade ou especificidade das culturas locais. Foi uma reação ao encontro com a antropologia. Os antropólogos ofereciam um modelo alternativo, a ampliação do estudo de caso, com espaço para a cultura, para a liberdade em relação ao determinismo social e económico, e para os indivíduos, rostos na multidão. O microscópio era uma alternativa atraente ao telescópio, permitindo que as experiências concretas, individuais ou locais, reingresssem na história⁴¹ (Burke,2005).

A micro-história foi também uma reação à crescente desilusão com a “narrativa grandiosa” do progresso, da ascensão da moderna civilização ocidental, pela Grécia e Roma antigas, a Cristandade, Renascença, Reforma, Revolução Científica, Iluminismo, Revolução Francesa e Industrial. Essa história triunfalista deixava de lado as outras culturas e dos grupos sociais ocidentais que não tinham participado naqueles movimentos. Da década de 1970 em diante publicaram-se muitos estudos micro-históricos, focalizando aldeias e indivíduos, famílias e conventos, tavernas, assassinatos e suicídios. Toda uma imensa variedade que provavelmente está agora em decréscimo. “O grande problema – enfrentado diretamente por Ginzburg, mas não por todos os seus imitadores – é analisar a relação entre a comunidade e o mundo externo a ela. Em seu estudo da aldeia suábica de Laichingen, por exemplo, o micro-historiador alemão Hans Medick pôs especial ênfase na relação entre o local e o global.”⁴² (Burke,2005: 64). Creio que o meu trabalho fica precisamente no cruzamento entre o micro e o macro, desce ao concreto dos quadros parietais sem perder a sua inserção no *espírito* da escola moderna e a sua ligação às questões da cultura visual e da imagem no interior da *escola da escrita*, de novo, os caminhos da história cultural enquadram esta tese.

Digo-lhe que as questões ligadas ao pós-colonial, derivadas da luta pela independência do Terceiro Mundo e o debate sobre a continuação da exploração económica pelos países mais ricos, chamaram a atenção para a força dos preconceitos coloniais e sua persistência em épocas “pós-coloniais”. Originaram os estudos “pós-coloniais”, um grupo de tópicos interdisciplinares que incluía um pouco de história cultural. Também a luta pela independência feminina, o feminismo, teve profundas implicações na história cultural, ao preocupar-se quer em desmascarar os preconceitos masculinos, quer em enfatizar a contribuição feminina para a cultura, praticamente invisível na narrativa tradicional (Burke,2005). Tanto as questões coloniais como de género estão obrigatoriamente presentes nesta tese, fazem parte daquelas temáticas a que eu chamo *os*

⁴¹ Peter Burke coloca a propósito a nota 20: “ Entre os relatos mais penetrantes, podemos citar ‘Micro-history’, de Giovanni Levi, in Peter Burke (org.), *New Perspectives on Historical Writing*, 2ª ed.,1991, Cambridge,2001,p.97-119; e Jacques Revel (org.), *Jeux d’échelle*, Paris,1996.”

⁴² Peter Burke coloca a propósito a nota 22: “Hans Medick, *Weben und Überleben in Laichingen, 1650-1900. Lokalgeschichte als Allgemeine Geschichte*, Göttingen, 1996.”

suspeitos do costume, pois após anos de ignorância estão hoje tão presentes que se tornam por vezes exageradamente *omnipresentes*. Sobre ambas espero apresentar uma visão que, sendo pós-colonial e pós-feminista e tendo em conta os muitos estudos existentes, tento que seja despreconceituada e livre de pressões, mesmo contrariando a *ditadura do politicamente correto* em que vivemos. Há que ousar pensar livremente mantendo-nos no âmbito da história cultural.

Hoje vivemos os tempos da NHC, aparecida na década de 1980. Lynn Hunt publicou um conhecido livro com esse nome, reunindo ensaios apresentados num seminário de 1987 na Universidade da Califórnia. A NHC é a forma dominante de história cultural, há quem afirme ser mesmo a forma dominante de história (Burke,2005). Somos muitos os que continuamos a trabalhar nesta perspetiva histórica. É pelo menos essa a minha opção que, como já lhe disse, considero tão válida como qualquer outra.

“Ela segue um novo ‘paradigma’, no sentido do termo usado na obra de Thomas Kuhn sobre a estrutura das ‘revelações’ científicas, ou seja, um modelo para a prática ‘normal’ da qual decorre uma tradição de pesquisa.”⁴³

A palavra ‘nova’ serve para distinguir a NHC – como a *nouvelle histoire* francesa da década de 1970, com a qual tem muito em comum – das formas mais antigas já discutidas anteriormente. A palavra ‘cultural’ distingue-a da história intelectual, sugerindo uma ênfase em mentalidades, suposições e sentimentos e não em ideias ou sistemas de pensamento. (...) A irmã mais velha, a história intelectual, é mais séria e precisa, enquanto a caçula é mais vaga, contudo também mais imaginativa.

A palavra ‘cultural’ também serve para distinguir a NHC de outra das suas irmãs, a história social. Um domínio em que o deslocamento na abordagem é em particular visível é a história das cidades. A história política das cidades, a ‘história municipal’, como se pode chamar, vem sendo praticada desde o século XVIII, talvez antes. A história económica e social das cidades tomou impulso nas décadas de 1950 e 1960. A história cultural das cidades é ainda mais recente, uma terceira onda que se tornou visível com o livro *Viena, fin de siècle* (1979), de Carl Schorske, e com estudos posteriores. Schorske focaliza a alta cultura, mas coloca-a em contexto urbano. Outros historiadores culturais estão mais preocupados com as subculturas urbanas, em particular com a cidade grande como palco que oferece muitas oportunidades para a apresentação ou mesmo reinvenção do eu.⁴⁴

O novo estilo de história cultural deve ser visto como um dos desafios já descritos (...), à expansão do domínio da cultura e à ascensão do que passou a ser conhecido como teoria cultural. (...)

As teorias podem ser vistas como reação a problemas e também como reconceitualização deles. Certas teorias culturais fizeram com que os historiadores tomassem consciência de problemas novos ou até então ignorados, e, ao mesmo tempo, criassem por sua vez novos problemas que lhe são próprios.

A preocupação com a teoria é uma das características distintivas da NHC.” (Burke, 2005: 68 – 70)

Digo-lhe também que quatro grandes teóricos, de mérito reconhecido, foram particularmente importantes para as práticas da NHC: Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault e Pierre Bourdieu (Burke,2005).

⁴³ Peter Burke coloca a propósito a nota 1: “Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago, 1962), p. 10.”

⁴⁴ Peter Burke coloca a propósito a nota 2: “Thomas Bender e Carl E. Schorske (orgs.), *Budapest and New York: Studies in Metropolitan Transformation*, Nova York, 1994; Robert B. St. George (org.), *Possible Pasts: Becoming Colonial in Early America*, Ithaca, 2000.”

Como certamente sabe Mikhail Bakhtin foi um teórico da linguagem e da literatura cujos trabalhos se revelaram fundamentais para a questão da cultura visual, que está em foco neste trabalho. Foi um dos teóricos mais originais do século XX, e fez sucesso entre os historiadores, inclusive fora da Rússia, principalmente após ter publicado *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento*, em 1965, depois traduzido para francês e inglês. Na Rússia ajudou a inspirar a chamada “escola Tartu” de semiótica. Num livro sobre Rabelais utilizou conceitos como “carnavalização”, “destronar”, “linguagem de mercado” e “realismo grotesco”. Estes conceitos foram usados frequentemente pela NHC. A sua visão sobre a importância da subversão e penetração da “alta” cultura pela “baixa”, particularmente pelo riso popular, teve tanto impacto que correu o risco de se transformar em nova ortodoxia, aceite sem crítica (Burke,2005).

As ideias inovadoras de Bakhtin sobre gêneros de discurso e sobre diferentes vozes que podem ser ouvidas num texto, o que ele chamou de “polifonia”, poliglossia” ou “heteroglossia”, atraíram pouca atenção fora do mundo literário. São ideias que há que ter em conta, algumas delas ajudariam a entender, por exemplo, o carnaval, como a expressão de muitas vozes diferentes jocosas e agressivas, altas e baixas, masculinas e femininas, em lugar de o reduzir a uma simples expressão da subversão popular (Burke,2005).

Quando a ideia de um “eu” sólido ou unitário é contestada, a noção de heteroglossia é relevante para o estudo dos “documentos-ego”, os textos escritos na primeira pessoa. Um diário incluindo notícias de jornal ou um relato de viagem que incorpore trechos de guia turísticos são exemplo óbvios de coexistência ou mesmo de diálogo entre vozes diferentes (Burke,2005). Não sendo totalmente um ego-texto esta tese não deixa de sê-lo na medida em que se formaliza num discurso pessoal presente num certo roteiro de viagem, uma viagem investigativa/demonstrativa e a heteroglossia isto é a coexistência de várias vozes num documento visual tem que ser considerada. Assim entronca numa linha de raciocínio presente na NHC.

Em relação a Norbert Elias, como também sabe, foi um importante sociólogo que se interessou, sempre, pela história e se preocupou com a cultura (literatura, música, filosofia,...) e com a “civilização” (a arte da vida quotidiana). O seu livro, de 1939, *O processo civilizador*, foi uma importante contribuição quer para a teoria social quer para a história. Ele trabalhou o conceito de “fronteira da vergonha” e “fronteira da repugnância”. Fronteiras que se foram estreitando gradualmente nos séculos XVII e XVIII, excluindo da sociedade educada um número cada vez maior de formas de comportamento. Outro conceito básico que apresentou foi o de “pressão social por autocontrolo”. Um conjunto mais amplo de conceitos inclui o de “competição”, “habitus” (retomado em força por Bourdieu) e “figuração”. O padrão sempre mutante de relações entre as pessoas que Elias comparou a uma dança (Burke,2005).

O uso crescente do termo “civilidade”, por historiadores de língua inglesa, demonstra a importância também crescente de Elias na história cultural. A sua suposição explícita de que a “civilização” é um fenómeno sobretudo ocidental pareceu inicialmente muito estranha. Os historiadores culturais reagiram às suas ideias, frequentemente criticaram a sua interpretação da história, mas viram na sua teoria social e cultural uma boa ferramenta de pesquisa (Burke, 2005). O conceito de “civilização” é equacionado nesta tese através da minha perspectiva de *moral civilizacional* e há que ter em conta as suas implicações sociais e culturais. Note-se que aquilo a que chamamos civilização é sobretudo um conjunto de princípios, costumes e padrões comportamentais próprios do *ocidente*, fruto de uma realidade desenvolvida inicialmente pela Europa ao longo da modernidade na sequência de épocas anteriores. Foi isso que a difusão mundial da escola foi disseminando um pouco por toda a parte.

No que diz respeito a Pierre Bourdieu, o filósofo que se transformou em antropólogo e sociólogo, há que ressaltar que ele não escreveu história, ainda que a conhecesse bem e fizesse observações perspicazes sobre a França do século XIX. Os seus conceitos e teorias vindos dos estudos, primeiro sobre os berberes e depois sobre os franceses, são muito importantes para os historiadores culturais. Incluem o conceito de “campo”, a teoria da prática, a ideia de reprodução cultural e a noção de “distinção” (Burke, 2005).

Campo (literário, linguístico, artístico, intelectual ou científico) abrange um domínio autónomo que, num certo momento, atinge a independência numa cultura determinada, produzindo as suas próprias convenções culturais. Não atraiu muitos historiadores, mas especialistas em literatura francesa e estudiosos da ascensão dos intelectuais julgaram tal conceito muito esclarecedor (Burke, 2005). Eu penso que é um conceito que se pode utilizar com alguma propriedade e interesse em história da educação encarada numa perspectiva de história cultural. Questões como, por exemplo, as de campo educativo ou educacional, campo científico, campo visual ou mesmo campo didático fazem todo o sentido no discurso histórico empregue nesta tese.

Digo-lhe que uma influente teoria de Bourdieu que é relevante para o meu trabalho é aquilo a que ele chamou de “reprodução cultural”. Os meios didáticos que aqui trabalho são indubitavelmente, explícita e implicitamente formas de “reprodução cultural”. Segundo ele trata-se do processo através do qual um grupo, como por exemplo a burguesia francesa, mantém a sua posição na sociedade por meio de um sistema educacional que aparenta ser autónomo e imparcial, ainda que na verdade selecione para a educação superior alunos com as qualidades que lhes são inculcadas desde o nascimento naquele grupo social (Burke, 2005). É essa a ação fundamental da escola moderna e os materiais parietais, sobretudo os quadros são, a meu ver, um instrumento privilegiado de inculcação de valores.

Importante é também a sua “teoria da prática”, nomeadamente o conceito de “habitus”. Reagindo contra a rigidez da ideia de regras culturais na obra de estruturalistas como

Lévi-Strauss, Bourdieu analisou a prática quotidiana em termos de improvisação sustentada numa estrutura de esquemas inculcados pela cultura tanto na mente como no corpo (ele usava as expressões *schéma corporel* e *schème de pensée*). A ideia de “habitus”, também usada por Elias, foi tomada de Panofsky, que a havia retirado dos filósofos escolásticos, para designar essa capacidade de improvisação. Bourdieu afirmou que, em França, por exemplo, o *habitus* burguês era coerente com as qualidades valorizadas e privilegiadas pelo sistema de educação superior. Por isso, os filhos de burgueses eram bem-sucedidos nos exames, aparentando fazê-los “naturalmente” (Burke, 2005). Esta noção de habitus e do naturalmente é para mim fundamental, pois julgo que foi esse efeito de fazer as coisas *naturalmente* sem grande raciocínio ou quaisquer reservas que foi procurado e conseguido com os quadros parietais que desenvolveram tal *habitus* nos alunos.

Bourdieu usou muito uma metáfora abrangente, originária da economia e analisou a cultura em termos de bens de produção, mercado, capital e investimento. Criou expressões como “capital cultural” e “capital simbólico” que acabaram por entrar na linguagem quotidiana de sociólogos, antropólogos e alguns historiadores. Outra metáfora sua de âmbito militar, é a de “estratégia”, usada na análise dos casamentos camponeses e nos estudos sobre cultura. Quando a burguesia não investe o seu capital cultural de modo a adquirir vantagens, emprega-o em estratégias de distinção. A identidade cultural reside na diferença que é afirmada contra o que está mais perto e como tal representa uma maior ameaça (Burke, 2005). O conceito de estratégia tem, em minha opinião, uma grande utilidade histórica, em história cultural e não só. Julgo que os quadros parietais e restante materiais didáticos do mesmo tipo servem estratégias de inculcação de valores e conhecimentos muito concretas.

O papel de Michel Foucault é dos mais fundamentais para a NHC. Decerto já percebeu o meu interesse e fascínio pela sua obra, o que me suscita não um seguidismo cego mas sim um desafio permanente de pensar com ele e a partir dele. Elias deu relevo à questão do autocontrolo, mas Foucault foi mais longe e enfatizou a questão do controlo sobre o eu, sobretudo as formas de controlo sobre os corpos exercidas pelas autoridades. Ele começou por ser filósofo e acabou por se tornar, em grande parte, historiador evoluindo para historiador das ideias que se tornou historiador social e fez a sua reputação numa série de livros sobre a história da loucura, da clínica, dos sistemas intelectuais, da vigilância e da sexualidade (Burke, 2005).

Entre as suas muitas e importantes teorias, algumas são de especial influência na história cultural. Foucault criticou bastante as interpretações teleológicas da história em termos de progresso, evolução ou crescimento da liberdade e do individualismo, apresentadas por Hegel e outros filósofos do século XIX, o que frequentemente era adotado sem interrogações por muitos historiadores nas suas práticas quotidianas. Defendeu antes uma abordagem em termos de “genealogia”, um termo que colheu em Nietzsche,

destacando os efeitos dos “acidentes” em lugar de traçar a evolução das ideias ou as origens do atual sistema (Burke, 2005). Esta questão da visão genealógica é fundamental para mim e neste trabalho, a perspectiva genealógica constitui uma metodologia que é uma ferramenta de trabalho utilíssima, nomeadamente para quem trabalha no âmbito da história cultural. É esta a perspectiva que resolvi aqui adotar e sobre ela falarei mais detalhadamente na próxima parte, a ela dedicada.

Outra noção fundamental vinda do pensamento Foucaultiano é a das discontinuidades culturais, ou “raturas”, por exemplo a mudança na relação entre as palavras e as coisas em meados do século XVII, a “invenção” da loucura, também nesse século e da sexualidade no século XIX. Em todos esses casos a história cultural deve muito a Foucault. Foi o construir de um novo paradigma, nas palavras de Kuhn, que substituiu rapidamente o anterior (Burke, 2005).

Foucault encarou os sistemas de classificação a que chamou de “epistemes” ou “regimes de verdade”, como a expressão de uma dada cultura e, ao mesmo tempo, forças que lhe dão forma. Definia-se a si próprio como “arqueólogo”, pois julgava a obra dos historiadores superficial, sendo necessário escavar mais fundo para chegar às estruturas intelectuais ou, como preferia, “redes” (*réseaux*) e “grades” (*grilles*). A ideia de “grades”, como a de “filtro” intelectual, era sugerir que as estruturas admitiam algumas informações e excluía as outras. Quando foi indicado para uma cadeira sobre “a história dos pensamentos” no *Collège de France*, na sua aula inaugural *A ordem do discurso*, em 1971, definiu como seu objetivo o estudo do controlo do pensamento incluindo os modos como certas ideias ou temas são excluídos de um sistema intelectual. Três dos seus maiores estudos mostraram a preocupação com a exclusão de alguns grupos (loucos, criminosos e desviantes sexuais) das ordens intelectuais e sociais que se sentiam ameaçadas por eles (Burke, 2005).

Em *A ordem das coisas*, de 1966, tratou das categorias e dos princípios subjacentes e organizadores de tudo o que possa ser pensado, dito ou escrito num dado período, naquele caso, os séculos XVII e XVIII, ou seja, os “discursos” do período. Foucault sugeriu que tais discursos coletivos, mais do que os escritores individualmente, eram o objeto adequado de estudo, o que chocou alguns leitores e inspirou outros (Burke, 2005). Entendendo a imagem como uma forma de discurso, as imagens usadas pela e na escola, nomeadamente as imagens e quadros parietais, são também discursos de um período e como tal devem ser entendidas e analisadas.

“Seu conceito de discurso foi uma das principais inspirações para o Orientalismo de Said (...). O problema para os possíveis seguidores de Foucault é que essa noção central de discurso, como a noção de paradigma para Kuhn, ou a noção de classe para Marx, é ambígua. Para colocar as coisas de maneira crua, quantos discursos havia na França do século XVIII? Três, trinta ou trezentos?” (Burke, 2005: 75).

Foucault escreveu uma história intelectual que incluía tanto práticas como teorias, tanto corpos como mentes. O seu conceito de prática ligava-se a uma ênfase no que ele chamava de “microfísica” do poder, ou seja, de políticas de nível micro. As “práticas discursivas”, segundo ele afirmava, construíam ou constituíam os objetos de que se falava, e, em última análise, a cultura ou sociedade como um todo, enquanto “o olhar” (*le regard*) era uma expressão da “sociedade disciplinar” moderna (Burke, 2005).

Em 1975, em *Vigiar e Punir*, apresentou uma série de paralelos entre prisões, escolas, fábricas, hospitais e quartéis como instituições produtoras de “corpos dóceis”. A organização espacial das salas de aulas, por exemplo, bem como a dos pátios dos quartéis e das fábricas, facilitava o controlo pela vigilância. Numa famosa passagem Foucault descreveu o “panóptico”, plano de uma prisão ideal preparado pelo reformador do século XIX, Jeremy Bentham, concebido de tal modo que as autoridades podiam ver tudo, mantendo-se elas próprias invisíveis (Burke, 2005). Também aqui existe ligação ao meu trabalho pois julgo que os materiais aqui abordados foram tecnologias colocadas na sala de aula de modo a constituir dispositivos de fomento do autocontrolo.

Os quadros teóricos advindos destes quatro pensadores, Bakhtin, Elias, Bourdieu e Foucault, no seu conjunto, levaram os historiadores culturais a preocuparem-se com as representações e as práticas, os dois aspetos mais característicos da NHC segundo um dos seus mais destacados cultivadores, Roger Chartier (Burke, 2005).

Um dos paradigmas da NHC são as “práticas”: a história das práticas religiosas e não da teologia, a história da fala e não da linguística, a história da experiência e não da teoria científica. Convém não esquecer que também esta tese se debruça não só sobre discursos como também sobre práticas escolares quotidianas, o que a leva claramente para os caminhos da história cultural. A história das práticas é uma das áreas dos escritos históricos mais afetadas pela teoria social e cultural. Na perspetiva das práticas Norbert Elias tornou-se um inspirador relevante da história cultural. Os trabalhos de Bourdieu sobre a distinção inspiraram variados estudos sobre história do consumo. A ideia foucaultiana de sociedade disciplinar onde eram adotadas novas práticas de reforço da obediência foi bastante adotada ao estudo de outras questões (Burke, 2005).

“Em *Colonising Egypt* (1988), por exemplo, Timothy Mitchell usa tanto Foucault como Derrida em sua discussão sobre as consequências culturais do colonialismo do século XIX em sua discussão sobre as consequências culturais do colonialismo do século XIX. Com Foucault, Mitchell aprendeu a discutir o ‘olhar’ europeu e a buscar paralelos entre o desenvolvimento de diferentes domínios, como o exército e a educação, com foco, em ambos os casos, na importância da disciplina. De Derrida vem a ideia do significado como ‘jogo da diferença’, central em um capítulo que trata do efeito da imprensa, introduzida por volta do ano 1800, sobre a prática da escrita.” (Burke, 2005: 79).

A história da linguagem, sobretudo a história da fala, é um campo da história cultural das práticas que esta está a partilhar com os sociolinguistas. A polidez é um domínio do

discurso falado que atraiu historiadores culturais e o insulto atraiu-os ainda mais. A prática religiosa era um domínio dos historiadores da religião mas o número crescente de estudos sobre meditação e peregrinação (hindu, budista, cristã ou muçulmana) mostra uma mudança de ênfase. Outro conjunto de estudos que está em grande crescendo é o que é designado como história da viagem. As coleções são um tema da história das práticas que tem atraído historiadores de arte e de ciência e as equipas de galerias e museus. Tem-se estudado academicamente o que era colecionado, a filosofia ou psicologia do ato de colecionar, a organização das coleções suas categorias básicas e o acesso às coleções. A história das práticas vem tendo impacto sobre campos relativamente tradicionais da história cultural. A viragem para a história das práticas quotidianas é ainda mais óbvia na história da ciência que passou de uma história intelectual para uma história preocupada com o significado de atividades como a experimentação. Uma das formas mais populares da história das práticas é a história da leitura, definida, por um lado, em contraste com a história da escrita, e, por outro, com a história do livro. (Burke, 2005). Esta tese também equaciona a questão da leitura, quer da leitura de imagens na escola, quer do modo como as imagens se articulam com a leitura dos manuais escolares.

Foucault criticou nos historiadores a sua “ideia empobrecida do real”, sem lugar para o imaginado o que provocou reações várias a essa provocação. Georges Duby em *As três ordens*, de 1978, viu a sociedade como composta por “três estados” e apresentou essa imagem não como simples reflexo da estrutura social, mas como uma representação, com o poder de modificar a realidade que parece refletir. Em *O nascimento do purgatório*, de 1981, Jacques Le Goff explicou a ascensão da ideia de purgatório, na Idade Média, relacionando-a com as mudanças nas concepções de espaço e tempo. Ele foi também um dos historiadores que, na década de 1970, lançou a *História dos Sonhos*. Existiram, nas últimas décadas, inúmeros estudos sobre variadas formas de representação, literárias, visuais ou mentais (Burke, 2005). Esta tese enquadra também esta questão das formas de representação, as imagens por ela estudadas constituem formas de representação de temáticas variadíssimas, a elas irei dedicar um capítulo, é mais um modo de se enquadrar na NHC.

“Além disso, existem histórias de representações da estrutura social, como a dos três estados de Duby; representações do trabalho, incluindo as mulheres trabalhadoras; representações das mulheres como deusas, prostitutas, mães ou feiticeiras; e representações do ‘outro’ (dos judeus pelos gentios, dos brancos pelos negros e assim por diante). Imagens literárias e visuais dos santos tornaram-se importante foco de interesse na história do catolicismo na década de 1980. Como observou um dos primeiros estudiosos do assunto, ‘a santidade talvez mais que qualquer outra coisa na vida social, está no olhar do observador.’ ” (Burke, 2005: 85).

Uma forma de NHC em expansão é a história da memória, por vezes descrita como “memória social” ou “memória cultural”. O que também se liga a esta tese pois os

materiais parietais e a sua utilização são hoje matérias sobretudo de uma memória escolar, como tal social e cultural. Foi uma área de atenção encorajada pelo lançamento, entre 1984 e 1993 dos sete volumes publicados por Pierre Nora com o título *Les Lieux de mémoire*, dedicados à “memória nacional” na França. Têm surgido projetos coletivos de muitos volumes, parecidos com o de Nora, na Itália e Alemanha entre outros locais (Burke, 2005). Existem inúmeras evidências de um forte interesse pelas memórias históricas, nomeadamente em livros, filmes e programas de televisão. Existe por exemplo um livro de 2003, de François Cavanna, intitulado *Sur les murs de la classe* que traduz esse interesse pela memória histórica, neste caso da escola, através de quadros e imagens parietais apresentados numa perspetiva tanto histórica como de divulgação de memórias. É clara a ligação desta tese a esta área de trabalho em história cultural.

A história da memória é um campo que revela claramente a importância dos esquemas e estereótipos. Quando os acontecimentos retrocedem no tempo, perdem parte da sua especificidade. São, geralmente, elaborados de forma inconsciente, e assim passam a enquadrar-se nos esquemas gerais correntes na cultura. Tais esquemas ajudam a perpetuar a memória, mas implicam, quase sempre, a sua distorção. Existem exemplos de efeitos de livros, provavelmente lidos em voz alta e em grupo, sobre os processos de memória. Repare-se que esta não é apenas moldada ou transmitida pela leitura. Na Irlanda do Norte e do Sul, por exemplo, é notório o poder das memórias de acontecimentos passados, católicos e protestantes não contam as mesmas histórias para si mesmos. As memórias de conflitos também são conflitos de memória. Em uma dada cultura, as memórias de um grupo podem ser dominantes, e as de outros, subordinadas, como nos casos de vencedores e vencidos numa guerra civil (Burke, 2005).

Tradicionalmente, os historiadores culturais atribuíram pouca atenção à cultura material, ligando mais às ideias e deixando-a sobretudo para os historiadores económicos, ao passo que estes costumavam deixar de parte os aspetos simbólicos. Na década de 1980 e 1990 alterou-se a situação, alguns historiadores culturais voltaram-se para o estudo da cultura material, aproximando-se de arqueólogos, curadores de museus e especialistas em história do vestuário e do mobiliário, que trabalhavam estas questões, há muito tempo. Os historiadores da religião, por exemplo, deram maior atenção às mudanças no mobiliário das igrejas como indicadores de transformações nas atitudes religiosas. Até os historiadores da literatura se voltaram nessa direção. Grande parte dos estudos de cultura material incide na trilogia clássica de temas, alimentos, vestuário e habitação. Frequentemente focalizam a história do consumo e o lugar da imaginação, explorada pela publicidade, no estímulo ao desejo por bens. Existe uma óbvia relação entre a “cultura do consumidor” de hoje e o interesse pelo consumo passado, mas os historiadores desse campo, normalmente, estão conscientes dos perigos de anacronismo (Burke, 2005). Esta tese também vai decisivamente ao encontro de materiais que constituem parte da cultura material escolar. Não enjeito a vertente patrimonial que têm

hoje as coleções de materiais parietais e não sendo esse o seu objetivo, esta tese não deixa de fazer parte de uma estratégia de conservação pelo menos da memória da sua materialidade, o que é da minha parte uma atitude consciente.

Curiosa é a chamada de atenção para a referência aos espaços da casa. Pode parecer estranho incluir os espaços da casa na “cultura material”, mas os historiadores culturais, como os da arquitetura e os geógrafos antes deles, chegaram a ler o “texto” de uma cidade ou de uma casa nas entrelinhas. A história das cidades seria incompleta sem os estudos do uso de seus espaços interiores. A importância do espaço, público e privado, sagrado e profano, masculino e feminino e outros, foi assinalada por teóricos como Habermas, a propósito dos cafés como locais de discussão política e Foucault, sobre o desenho das escolas e prisões como auxiliar da disciplina. Os historiadores de ciência passaram a preocupar-se com os espaços dos laboratórios ou nos anfiteatros de anatomia, enquanto os historiadores do império estudaram a distribuição do espaço nos quartéis e barracas. Os historiadores de arte examinam as galerias e os museus quer como instituições, quer como espaços. Os historiadores de teatro estudam as casas de espetáculo. Os historiadores da música examinam o desenho das casas de ópera. Os historiadores de leitura prestam atenção à organização física das bibliotecas (Burke, 20005). Assim, os historiadores da escola, também, se preocupam hoje com o espaço escolar e, no meu caso com os modos de o decorar e usar o espaço disponibilizado nas suas paredes, mais um domínio claro a incluir no campo da NHC.

A história do corpo é outro campo atualmente em relevo. A partir da década de 1980, uma corrente, crescente, de estudos concentrou-se nos corpos masculino e feminino, no corpo como experiência e como símbolo, nos corpos desmembrados, anoréxicos, atléticos, dissecados e nos corpos dos santos e dos pecadores. A história do corpo desenvolveu-se a partir da história da medicina, mas, os historiadores da arte e da literatura, bem como os antropólogos e sociólogos, envolveram-se no que poderia ser chamado a “viragem corporal”, mais uma viragem entre tantas. Alguns estudos novos tentaram reivindicar novos territórios para o historiador. A História do gesto é um exemplo óbvio (Burke,2005). As questões do corpo passam forçosamente por esta tese que aliás dedica um capítulo ao corpo humano tal como foi mostrado e representado nos quadros e imagens parietais, o que inclui, obviamente, os seus gestos.

“Como observou Roy Porter, um dos pioneiros do campo, a rápida ascensão do interesse pelo assunto sem dúvida alguma foi encorajada pela disseminação da Aids, que chamou a atenção para ‘a vulnerabilidade do corpo moderno’. O aumento do interesse pela história do corpo segue paralelo ao interesse pela história do gênero (...). No entanto as referências ao corpo presentes nas obras dos teóricos discutidos no começo deste capítulo sugerem uma explicação mais profunda para uma tendência mais gradual. A discussão de Mikhail Bakhtin sobre cultura popular na Idade Média, por exemplo, tem muito a dizer sobre corpos grotescos e especialmente sobre o que o autor descreveu como ‘o estatuto corporal inferior’. Na história de Norbert Elias sobre o autocontrole, estava implícita, senão explícita, uma preocupação com o corpo.

Na obra de Michel Foucault e Pierre Bourdieu, os suportes filosóficos do estudo sobre o corpo tornam-se visíveis. Como o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, Foucault e Bourdieu romperam com a tradição filosófica que remontava a Descartes e separava o corpo da mente, a idéia do ‘fantasma na máquina’, como descreveu galhofeiramente o filósofo inglês Gilbert Ryle. O conceito de habitus, de Bourdieu, foi expressamente designado para cobrir o intervalo ou para evitar a oposição simples entre mentes e corpos.” (Burke,2005: 96-97).

A NHC abrange uma grande variedade de abordagens, A realização coletiva das últimas décadas é impressionante e mais ainda se vimos o movimento como um todo. Ocorreram provavelmente poucas inovações metodológicas, mas foram acrescentados muitos temas novos, explorados com a ajuda de novos conceitos. Pelo que já escrevi fica clara a minha opção historiográfica por seguir uma abordagem no contexto da NHC. As continuidades em relação a estudos anteriores não se podem esquecer. A NHC desenvolveu-se a partir da antropologia histórica a alguns dos seu membros mais destacados, por exemplo, Natalie Davis, Jacques Le Goff ou Keith Thomas, pertenceram a ambos os movimentos. Apesar de tais continuidades a NHC não se desenvolveu sem contestações. É visível que, na última geração, aconteceu um deslocamento ou viragem coletiva na teoria e prática da história cultural. Tal deslocamento pode ser visto como uma mudança de ênfase, mais do que a ascensão de algo novo, uma reforma da tradição, mais do que uma revolução, no entanto, a maioria das inovações culturais acontecem desse modo (Burke, 2005).

Como sabe as soluções para problemas geram frequentemente novos problemas. A ideia de “representação”, central em NHC, parece significar que imagens e textos simplesmente refletem ou imitam a realidade social. Contudo, alguns praticantes de NHC há muito que se sentem desconfortáveis com essa implicação. Tornou-se comum pensar e falar em “construção” ou “produção” da realidade por meio da representação. Roger Chartier falou de um recente deslocamento “da história social da cultura para a história cultural da sociedade”, a propósito de certos “deslocamentos” de interesse por parte de historiadores na década de 1980. Esta ideia de “ história cultural da sociedade” revela a influência, sobre a NHC, do movimento do “construtivismo” na filosofia e em outras disciplinas, da sociologia à história da ciência (Burke, 2005).

Foram os filósofos e cientistas que começaram a desafiar as opiniões sobre o conhecimento objetivo. Ficou cada vez mais difícil fugir a discussões sobre a relação problemática entre a linguagem e o mundo externo que ela supostamente “refletia”. Surgiram dúvidas sobre a suposição que uma representação “corresponde” ao objeto representado. A suposição de transparência, advogada pelos académicos tradicionais, foi posta em questão. As fontes históricas são hoje mais opacas do que se pensava. Não é difícil encontrar explicações sociais para a viragem “construtivista” dos finais do século XX. A tentativa de apresentar o passado do ponto de vista das pessoas comuns. A visão “dos derrotados” das “classes subalternas”. O escrever a história sob o ponto de vista feminino, pelas feministas. Tudo isso contribuiu pra os historiadores interiorizarem que

peessoas diferentes podem ver o “mesmo” evento ou estrutura a partir de perspectivas diferentes. Historiadores culturais, em conjunto com sociólogos, antropólogos, e outros estudiosos, interferiram num debate que até então era visto como puramente filosófico ou científico. A questão do modo como os académicos constroem os seus objetos de estudo transformou-se, ela própria, num importante objeto de estudo. É um caso especial do que se costuma designar como “construção social da realidade”. Os psicólogos, por exemplo, apresentam a perceção como um processo ativo e não como um reflexo do que é percebido. Os linguistas falam sobre “atos” da fala e seus efeitos. Os sociólogos, antropólogos e historiadores falam cada vez mais em “invenção” ou “constituição” da etnia. Do género, da classe, ou até da sociedade. Muitos estudiosos expressam agora um sentimento quase inebriante de liberdade, de poder da imaginação, de um mundo de formas socioculturais “macias”, maleáveis, fluidas ou frágeis. Daí o título de um livro recente do sociólogo Zygmunt Bauman, *Modernidade líquida* (2000), (Burke, 2005). Julgo ser claro que esta tese é uma construção minha sobre a observação e análise de vários documentos que me permitem sustentar argumentativamente o meu modo de ver. Michel Foucault, em *Arqueologia do saber* (1969), formulou eficazmente a posição “construtivista”, ao definir os “discursos” como práticas que “sistematicamente constroem (*forment*) os objetos de que falam”. Tal definição ilustra a tendência que já vinha sendo descrita, na década de 1960, como “viragem linguística”, termo que se tornou entretanto muito mais comum. Contudo, os construtivistas devem ainda mais à teoria cultural de Michel de Certeau, um teólogo, filósofo, psicanalista, antropólogo e sociólogo, que se identificou primeiramente como historiador. Em relação à NHC a obra mais importante de Certeau não é histórica, é um livro sobre a vida quotidiana na França da década de 1970, publicado por ele com alguns colaboradores em 1980. Certeau fala ali de “práticas”, *pratiques* em vez de “comportamentos” dos consumidores eleitores e outros grupos, como até então. Falava de “práticas” em vez de “comportamento” para que levassem bem a sério as pessoas sobre quem escrevia. Os sociólogos anteriores consideravam as pessoas comuns consumidoras passivas de artigos produzidos em massa e espectadoras passivas de programas de televisão, enquanto Certeau enfatizava a sua criatividade e inventividade. Descreveu o consumo como uma forma de produção. Colocou em relevo as escolhas que os indivíduos faziam, selecionando entre os artigos produzidos em massa e disponibilizados em lojas e a liberdade com que interpretavam o que liam ou o que viam na televisão. A criatividade está bem explícita no título do livro *A invenção do quotidiano* (*L’Invention du quotidien*). Escreveu sobre os “usos”, a “apropriação”, e especialmente a “utilização” (*re-emploi*). Para ele as pessoas comuns selecionavam a partir de um reportório, criando novas combinações entre o que selecionavam e, também importante, colocando em novos contextos aquilo de que se haviam apropriado. Tal construção do quotidiano pela reutilização faz parte do que ele chamou “tática”. Os dominados usam táticas, mais do que estratégias pois a sua liberdade

de manobra é restrita. Puderam por exemplo “surripiar” para as formas criativas de leitura que transformam os significados oficiais em outros, subversivos (Burke,2005).

“Existem semelhanças óbvias entre as ideias de Michel de Certeau e a de alguns dos seus contemporâneos, especialmente Foucault e Bourdieu, com quem dialogou. Ele inverteu Foucault, substituindo o seu conceito de disciplina pelo de ‘antidisciplina’. Sua noção de ‘tática’, expressando uma visão a partir de baixo, foi proposta em deliberada oposição à ‘estratégia’ de Bourdieu, que enfatiza a visão a partir de cima. A idéia central de Certeau, ‘prática’, tem muito em comum com a de Bourdieu, mas ele criticou a noção de habitus, que envolveria a idéia de que as pessoas comuns não têm consciência do que fazem.” (Burke, 2005: 104)

Michel de Certeau destacou-se mas não foi o único no importante deslocamento nos estudos da arte, literatura e música ocorrido na última geração, que vai de uma concentração sobre os artistas, escritores e compositores para uma preocupação também com o público, as suas reações e a “recepção” das obras, ouvidas ou lidas.

Com base em Foucault e Certeau e na ideia de construção cultural, podemos afirmar que toda a história é história cultural. É vastíssima e variada a lista de estudos históricos após a década de 1980 que usam as palavras “invenção”, “construção” ou “imaginação” e esta tese não foge a esse grupo. Pegando, por exemplo, no caso da doença a nova história do corpo distingue-se da mais tradicional história da medicina dada a sua ênfase na construção cultural da doença, nomeadamente da “loucura” perspectiva introduzida por Foucault com a sua *História da loucura*, 1961. Uma série considerável de estudos deste tipo tem focalizado a invenção de nações. O próprio passado é visto como uma construção, especialmente por Hayden White. Ele nomeia Jules Michelet, Leopold Von Ranke, Alexis Tocqueville e Jacob Burckhardt como tendo modelado as suas narrativas ou enredos como segundo um género literário relevante. Michelet “construiu” o seu “enredo” na forma de romance, Ranke na de comédia, Tocqueville na de tragédia e Burckhardt na de sátira. Northrop Frye, num ensaio de 1960, onde usou o termo “meta-história” afirmou que “Quando o esquema de um historiador alcança certo ponto de abrangência torna-se mítico na forma”. White começou onde Frye parou, atenuando o contraste aristotélico entre poesia e história e estendendo a ideia de enredo para as obras históricas em geral. Ficou no limite entre duas posições, ou proposições, a visão convencional de que os historiadores constroem seus textos e as suas interpretações, e a visão não convencional de que constroem o próprio passado (Burke, 2005).

As categorias sociais, anteriormente tratadas como se fossem fixas, tornaram-se flexíveis e fluidas. Os estudos sobre a Índia deixaram de pensar a “casta” como algo dado, tratando-a como uma construção cultural com uma história, uma história de política ligada ao imperialismo. Quanto aos que trabalham sobre África têm cada vez maior relutância em falar em “tribo” Usa-se hoje mais o termo “etnia”, uma categoria social vista como flexível, ou mesmo negociável. “Classe” termo usado por marxistas e não marxistas é cada vez mais visto como uma construção cultural., histórica ou discursiva.

As feministas têm encorajado os historiadores a tratar o “género” do mesmo modo. Há que distinguir entre visões masculinas de feminilidade e visões femininas correntes na mesma época e nível social. As visões femininas eram encenadas na vida quotidiana, no processo de “construção do género. Ou seja, masculinidade e feminilidade são, cada vez mais, estudadas como papéis sociais, com roteiros distintos em diferentes culturas ou subculturas. Roteiros que são aprendidos no colo da mãe ou do pai, mesmo que mais tarde sofram a influência de grupos, livros e instituições como a escola, por exemplo. Esses roteiros incluem posições, gestos, linguagem e roupas, ou mesmo formas de comportamento sexual. Os modelos de masculinidade são frequentemente definidos por contraste, por exemplo, o inglês másculo perante os franceses e “orientais” efeminados. Além disso, existe hoje a noção de se notar uma interdependência de modelos de masculinidade e feminilidade numa certa cultura. Cada modelo é definido em relação ao outro (Burke, 2005).

A partir de 1983, a teoria construtivista evoluiu significativamente. Benedict Anderson, um especialista no sudeste da Ásia com interesses globais, publicou *Imagined Communities*, onde abordou a questão do nacionalismo moderno segundo três abordagens diferentes. Ali olha a Europa a partir de fora dedicando grande parte à Ásia e às Américas. Fez uma abordagem cultural da política, identificando as raízes do que chamou de “cultura do nacionalismo” não na teoria política, mas em atitudes inconscientes ou semiconscientes sobre religião e tempo, entre outras. Deu ênfase à história da imaginação, resumindo-a na expressão “comunidades imaginadas”. Apesar de não conhecer os trabalhos franceses sobre *l’histoire de l’imaginaire social*, deslocou-se no mesmo sentido, admitindo o poder da imaginação coletiva, ou das imagens partilhadas, para fazer as coisas acontecerem. Não usou o termo “construtivismo” mas levou em conta a importância de tal processo (Burke, 2005). Esta questão do construtivismo, como já lhe disse, bem como as das comunidades imaginadas, da imaginação coletiva e das imagens partilhadas são elementos importantes a ter em conta no desenrolar desta tese.

Na mesma altura Eric Hobsbawm e Terence Ranger, em *A invenção da tradição*, fizeram um reexame provocador de um dos conceitos fundamentais da história cultural. É uma obra que se dedica ao período de 1870-1914 ao nível da produção de novas tradições, com esclarecedores estudos de caso sobre Inglaterra, País de Gales, Escócia e Império Britânico na Índia e em África. Na introdução Hobsbawm introduziu o argumento, então subversivo, de que as tradições que parecem ou se apresentam como antigas são frequentemente muito mais recentes nas suas origens, e por vezes são inventadas. Foi a renovação de uma das formas mais tradicionais de história cultural, a história da própria tradição. A hipótese de Hobsbawm sobre o final do século XIX foi enfatizada por autores de variadas partes do mundo. Acabou por se tornar quase uma regra tomando-se todas as tradições como inventadas. Hoje as observações de Hobsbawm são consideradas

mais conservadoras do que subversivas, graças ao uso dos qualificativos “muitas vezes”, “algumas vezes” e a sua advertência de que “a força e adaptabilidade da tradição genuína” não deviam ser confundidas com invenção. De qualquer modo ele observou a relevância especial do conceito de “invenção da tradição” para as nações e o nacionalismo. “Nação” é hoje vista como um caso paradigmático de construção (Burke, 2005).

Estudos recentes chamam a atenção para o papel das festividades políticas na construção da comunidade. São ações coletivas que não só expressam, como reforçam o sentido de identidade coletiva dos participantes. Um estudo de Simon Schama sobre a criação da nação holandesa no século XVII diz que os holandeses, nação nova surgida no contexto da revolta contra Felipe de Espanha, foram um grupo em busca de uma identidade coletiva. Para a constituir identificaram-se com os antigos batavos, que lutaram contra o Império Romano como eles lutavam contra os espanhóis. A obsessão holandesa pela limpeza, no século XVII, foi interpretada como “uma afirmação de separação” (Burke, 2005).

Quanto à noção do deslocamento da ideia de representação para a de construção do campo político, ela foi ilustrada por vários estudos. Richard Wortman estudou o lugar do mito e da cerimônia na construção da monarquia. Centrou-se na ideia de “cenário”, incluindo a encenação da conquista, a domesticidade, dinastia, iluminismo, amizade, felicidade, humildade, amor, nacionalidade e reforma. Coroações, casamentos, funerais, procissões religiosas e paradas militares foram vistos como confirmações de poder ou demonstrações de unidade nacional. Takashi Fujitani, pelo seu lado, tratou a invenção da tradição no Japão após a restauração imperial de 1868. Segundo ele as “elites governantes do Japão inventaram, reviveram, manipularam e encorajaram os rituais nacionais com vigores sem precedentes”, como parte de uma política de envolvimento das pessoas comuns na “cultura da comunidade nacional” dando-lhes consciência de que eram objeto do olhar imperial. Inspirado em Foucault discutiu o “olhar imperial”, observando que as pessoas tinham medo de encarar o imperador, mas estavam conscientes de que ele as observava. (Burke, 2005). Também Peter Burke falou de fabricação, neste caso do rei Luís XIV, observando a ritualização ou mesmo teatralização de boa parte da vida quotidiana. Tratava-se de encenações. Eram “rituais” pois visavam comunicar uma mensagem. É difícil saber quanto da vida do rei era esse “ritual”. Será talvez mais esclarecedor referir as atividades como mais ou menos ritualizadas (estereotipadas, simbólicas) do que descrever o ritual como uma classe diferente de ação. Os observadores contemporâneos afirmavam que mesmo os gestos mais simples do rei eram ensaiados. Além de se representar a si o rei foi representado assim em variadas esculturas, pinturas e gravuras, ou mesmo em poemas, anedotas e periódicos. Esses textos e outros objetos permitem que os historiadores escrevam sobre “imagem” pública do rei, tema que interessou estudiosos desde que a ascensão da

propaganda no final do século XIX nos tornou conscientes do poder da imagem. Falou-se de fabricação do rei e não de fabricação da sua imagem, para deixar claro que o rei era continuamente criado ou recriado através de performances onde desempenhava o seu papel (Burke, 2005).

A preocupação com a construção da identidade é uma característica importante para a NHC, que esta tese terá também que considerar. Como sabe existe um interesse cada vez maior nos documentos pessoais ou ego-documentos, textos na primeira pessoa, cartas ou narrativas de viagem, diários e autobiografias, incluindo autobiografias de artesãos e trabalhadores manuais. Existe cada vez mais preocupação com a retórica de tais documentos, a “retórica da identidade”. As correspondências, por exemplo, eram escritas segundo convenções que variavam de acordo com a época, a posição social e o tipo de carta escrita (familiar, profissional, ou outras). A classificação tradicional das autobiografias como verdadeiras ou mentirosas foi gradualmente substituída por uma abordagem mais subtil, levando em conta as convenções ou regras de autoapresentação numa dada cultura, a percepção do “eu” em termos de certos papéis (o nobre honrado, a esposa virtuosa, ou o artista inspirado), e a percepção das vidas em termos de certos enredos (a ascensão da miséria à riqueza, por exemplo, ou o arrependimento do pecador convertido). Os historiadores têm mostrado interesse crescente em captar pessoas no ato de construir ou tentar construir diferentes identidades de si mesmas, “passando” pelo que não eram (por branco, por homem, por membro de classe superior,...) Existem casos conhecidos de mulheres que se vestiram de homem e serviram no exército ou marinha, por exemplo. Isto acarretou um novo significado no contexto das preocupações correntes com a identidade e a plasticidade, bem como com a história feminina (Burke, 2005).

Nota-se também ao nível da história cultural o que podemos chamar uma “viragem performativa”. Na década de 1950 e 1960 foi importante o modelo dramaturgico. Da década de 1970 em diante ocorreu um deslocamento gradual, subtil e coletivo no modo como esse modelo era usado. Os historiadores e outros investigadores têm passado da noção de “roteiro” social para a de “performance” social. Marshall Sahlins lançou a ideia mais geral de cultura como uma série de receitas para realizar atos “performativos”. A história das ideias políticas foi reescrita sob esse ponto de vista. Quentin Skinner dirigiu o foco para as palavras como ações num contexto político, social e intelectual. Skinner contribuiu para o que chamou “história da teoria política com um carácter genuinamente histórico”. As festividades públicas analisam-se mais facilmente em termos de performance, pelo que foram estudadas deste modo. As comemorações foram já descritas como performances de história ou memória. A história da dança deixou de ser domínio de especialistas e é agora abordada por historiadores culturais que discutem a sua relação com a política e a sociedade. Este conceito também se utiliza em análises da vida quotidiana, em termos de performance de etnia, por exemplo, ou de género, honra, cortesia, nobreza e escravidão. A deferência da classe trabalhadora, por exemplo, pode

ser interpretada como uma “simulação”. Se a subordinação exige um desempenho verosímil de humildade e deferência, a forma de dominação exige, aparentemente, um desempenho verosímil de altivez e superioridade. Os linguistas falam de “atos de identidade” para realçar o fato de a linguagem não só expressar, como criar, ou ajudar a criar, identidades. Há um interesse cada vez maior pela performance da metáfora. A limpeza étnica pode ser vista como a encenação de uma metáfora de pureza. O termo “performance” até já foi aplicado à arquitetura, desenvolvendo a antiga ideia de edificações ou praças como palcos (Burke, 2005). Ideia esta que é também importante nesta tese assumindo que a sala de aula é em grande parte um palco de uma série de performances e atividades mais ou menos ritualizadas por parte de docentes e discentes. Com a ascensão do conceito de performance foi desaparecendo a ideia de uma regra cultural fixa, substituída pela de improvisação. “Pierre Bourdieu, um dos principais iniciadores da mudança de abordagem – embora raramente use o termo “performance” – introduziu o seu conceito de “habitus” (o princípio da improvisação regulada) contra a noção estruturalista de cultura como sistema de regras, ideia que ele considerava rígida de mais.” (Burke, 2005: 122). Há que ter em conta que quando afirmo que os meios murais escolares serviram para disseminar e inculcar um moral social/civilizacional tal significa que se instituiu todo um *habitus* cultural onde aquele conjunto de princípios está sempre presente.

A improvisação no sentido literal foi extensamente analisada em uma série de estudos sobre a cultura oral. Na década de 1980, a ideia de performance assumiu um significado mais amplo. Muitos estudos mais antigos de rituais e festividades supunham que eles seguiam os textos de perto, já que os relatos impressos das festas eram frequentemente publicados nos séculos XVI e XVII, por vezes antes dos próprios acontecimentos. Geralmente os textos eram ilustrados, e alguns pesquisadores julgavam que podiam analisá-las, tal como Panofsky e outros haviam analisado a iconografia das pinturas. Estudos mais recentes sobre festas realçam que a performance nunca é uma mera interpretação ou expressão, tem um papel mais ativo, pois em cada ocasião o significado é recriado. Tende-se, agora, a destacar a multiplicidade e o conflito de significados de uma certa festa (Burke, 2005).

Os estudos sobre a performance ou a vida como performance sugerem que estamos perante uma revolução silenciosa nas práticas académicas da área das humanidades. É o que foi designado como “ocasionalismo”, um termo usado por Kant que Burke adaptou às necessidades de historiadores culturais. Um mesmo ritual ou história variam consoante as ocasiões. Em diferentes circunstâncias (momentos ou locais) ou em diferentes situações, na presença de pessoas diferentes, o mesmo indivíduo comporta-se de modo diverso (Burke, 2005) É algo que também terá que ser tido em conta nesta tese, até por que turmas ou classes diferentes e professores diferentes reinterpretem a seu modo a utilização dos materiais didáticos e as práticas letivas.

Este “ocasionalismo”, não sendo um deslocamento total do determinismo social para a liberdade individual, é, pelo menos, um movimento que se distancia da ideia de reações fixas, segundo regras, e que caminha na direção da noção de respostas flexíveis, segundo a “lógica” ou a “definição da situação”. Na década de 1950, tal abordagem ocasionalista ia contra as formas dominantes de análise social e histórica. Ultimamente, ela parece estar por toda a parte. Na linguagem, por exemplo, os historiadores aprenderam com os sociolinguistas a estudar as ocasiões em que pessoas bilingues passam de uma língua para a outra, enquanto outros praticam uma “diglossia”, usando uma variedade “alta” de linguagem para discutir, por exemplo, política e outra “baixa” para falar de futebol. Este bilinguismo é exemplo de algo mais global que é o “biculturalismo”. Julga-se que a caligrafia é uma expressão da personalidade individual, mas, por exemplo, em França, no século XVI, a escrita de uma pessoa podia variar de estilo segundo a ocasião. Na Hungria detetaram-se pessoas, no início da era moderna, que assinavam o nome em certas ocasiões e colocavam uma cruz em outras. Os historiadores de arte pensam agora em estilo em relação às ocasiões, e não só em relação a períodos ou indivíduos (Burke, 2005).

“O mesmo se pode dizer a respeito do processo civilizador, apresentado no estudo clássico de Norbert Elias, de 1939 (...). No caso da história do humor, por exemplo, o problema da tese de Elias é que, embora ao longo dos séculos XVII e XVIII as classes altas tenham deixado de rir de certos tipos de piada quando estavam em público ou em companhias mistas, parece que continuaram a rir das mesmas anedotas em outros locais. Membros das classes superiores, particularmente as senhoras, pareciam achar que seu alto status social exigia não mostrar divertimento com piadas ‘grosseiras’, sempre que as pessoas de outros grupos pudessem vê-las e ouvi-las. No salão de fumar, por outro lado, longe das senhoras, os cavalheiros vitorianos continuavam a apreciar tais piadas. As senhoras deviam fazer o mesmo na ausência dos homens.” (Burke, 2005: 126-127).

Não se deve exagerar o que para alguns historiadores parece ser o realismo ingénuo das gerações mais antigas de historiadores. Como disse Lucien Febvre cada época constrói mentalmente, para si a sua representação do passado histórico.⁴⁵ Os historiadores falam, por exemplo, do “mito do renascimento” para mostrar que o termo não é uma descrição objetiva, mas sim uma projeção de valores sobre o passado. Nem sempre as nações foram consideradas imutáveis. Américo Castro salientou que um país não é uma entidade fixa. A Espanha, como qualquer nação, tem sido um tema problemático que teve de se inventar e se manter ao longo da sua existência.⁴⁶ Alguns grupos africanos foram vistos não como tribos ou grupos étnicos, mas sim como partes de um sistema de transformações. Não existiriam fronteiras culturais claras entre esses grupos, e os indivíduos teriam identidades fluídas ou múltiplas, distinguindo-se de diferentes “outros” segundo as circunstâncias. A identidade seria continuamente reconstruída ou

⁴⁵ Peter Burke coloca a propósito a nota 30: “L. Febvre, *Life in Renaissance France*, 1925, trad. Inglesa, Cambridge, MA, 1977.”

⁴⁶ Castro é citado por Peter Burke em Burke, 2005: 128.

negociada. Trata-se de uma reação construtivista salutar contra uma visão simplificada, que considerava as culturas ou grupos sociais como homogêneos e separados do mundo externo (Burke, 2005).

A ideia de construção cultural levanta questões como as de saber quem faz a construção, sob que restrições e a partir de quê. Existe igualmente a questão da importância relativa da invenção individual e da coletiva, bem como das maneiras como funciona a criatividade coletiva. Existe ainda o problema das possíveis restrições culturais ou sociais no processo de construção. Nem tudo é imaginável em qualquer momento. A ideia de construção cultural desenvolveu-se como reação contra o determinismo social e económico, mas não se deve exagerar tal reação. Os historiadores devem explorar os limites da plasticidade cultural. Limites que podem ser modificados, em certa medida, mas que por vezes são estabelecidos por fatores económicos, políticos, ou mesmo por tradições culturais. Quanto aos materiais da construção cultural, seria um erro vê-la como um processo de criação *ex nihilo*. O que tradicionalmente foi descrito como transmissão de uma tradição, ou reprodução cultural, como diria Bourdieu, é mais um processo de criação contínua. O que os supostos transmissores pensam que estão a fazer, passar de uma cultura para uma nova geração é um processo de reconstrução, o que Lévi-Strauss chamou de *bricolage* e Michel de Certeau de reutilização. É um processo, em parte, impulsionado pela necessidade de adaptar ideias a circunstâncias novas, em parte por tensões entre formas tradicionais e novas mensagens, e em parte pelo chamado conflito interno da tradição, o conflito entre a tentativa de encontrar soluções universais para os problemas humanos e as necessidades lógicas da situação. No caso dos movimentos religiosos ou políticos, as diferenças entre fundadores e seguidores levam a polaridades culturais. A mensagem do fundador, algumas vezes, é ambígua. Os fundadores triunfam porque significam muitas coisas para muitas pessoas. Quando os seguidores tentam interpretar as suas mensagens as contradições latentes manifestam-se. (Burke, 2005).

Quando foi cunhada, no final da década 1980, a expressão *Nova História Cultural* parecia uma boa ideia, só que a novidade é um trunfo que se esgota rapidamente e a NHC já tem mais de 30 anos, perto de 40 se entendermos que rompeu na década de 1970. O início do século XXI é, provavelmente, um tempo de reconhecimento em relação ao volume e à sua consolidação, um tipo de inventário que se faz após a fase mais criativa de um movimento. A NHC tem sofrido críticas sérias e coloca-se a questão de se saber se chegou a altura de evoluir para uma fase ainda mais nova, ou se essa fase até já começou? O que vem para aí será um movimento ainda mais radical ou uma reaproximação a formas mais tradicionais de historiografia? É difícil fazer previsões e há que ter em conta que existem as alterações a curto prazo e a longo prazo. Só se podem extrapolar tendências sabendo, por experiência anterior, que o futuro será mais do que a simples continuação das tendências verificadas. Tem que se levar em conta as possíveis

reações e as tentativas de voltar atrás no tempo, ainda que se saiba também que é impossível o retorno simples ao passado. Existem cenários alternativos. Ou pode-se assistir ao renascer da história cultural tradicional. Ou continua a expansão contínua da NHC para outros domínios. Ou existirá uma reação contra a redução construtivista da sociedade em termos de cultura (Burke, 2005).

Um futuro possível para a História Cultural, pelo menos para já, é a renovação da ênfase na história da “alta cultura”. No entanto se tal ocorrer é improvável que a história da cultura popular defínhe, ainda que o conceito de cultura popular já esteja a ser questionado. Vão provavelmente coexistir os dois tipos de história cultural, com um interesse crescente nas suas interações. Como acontece frequentemente uma tentativa de regresso ao passado trará algo de novo (Burke, 2005).

Uma possibilidade pra a NHC é a de incluir domínios anteriormente deixados de lado, como a política, a violência e as emoções. Política e cultura estão de certo modo ligadas. O que merece mais atenção aqui é a cultura da política. Não se pode dizer que os historiadores culturais tenham sempre esquecido a política, ou que os historiadores políticos tenham esquecido a cultura totalmente. Havia lugar para a política na história da cultura tradicional. Houve quem desse a viragem cultural nos estudos políticos, há bastante tempo, ao examinar os rituais ou quase rituais políticos e outros aspetos simbólicos do comportamento político no presente e no passado. Quando novos termos técnicos entram em uso, isso é, normalmente, o sinal de um deslocamento de interesse ou de abordagem. O conceito de “cultura política” é uma expressão da necessidade em ligar os dois domínios, focalizando as atitudes ou noções políticas de grupos diferentes e os modos como foram instiladas tais atitudes. Lynn Hunt realizou um estudo sobre Revolução Francesa que se preocupou sobretudo com a cultura política. Segundo a própria autora foi um livro que começou por ser história social da política e se transformou em história cultural, ainda que a historiadora social se revele na distinção cuidadosa entre as maneiras como mulheres e homens participam dessa cultura política (Burke, 2005).

Uma obra do *Grupo de Estudos Subalternos* é importante pela sua preocupação com a cultura política, principalmente com a cultura que informa a “condição subalterna”. Tanto obras literárias como documentos oficiais foram utilizados como fontes da mentalidade da subalternidade. A receção dos trabalhos deste grupo, que teve em conta as obras de Lévi-Strauss, Foucault e Derrida e se inspirou em Edward Thompson, é um exemplo perfeito da globalização dos escritos históricos que ocorre atualmente. Ilustram também os vínculos entre cultura e política, no presente e no passado. Existem toda uma série de temas importantes ainda à espera dos seus historiadores, os vínculos entre política e meios de comunicação começam a ser explorados. Ninguém escreveu, por exemplo, sobre antropologia histórica dos parlamentos ou do corpo diplomático

moderno e os seus rituais, ainda que existam estudos sobre festividades políticas na era do nacionalismo (Burke, 2005).

Apesar de não existir uma antropologia histórica do exército moderno, existe pelo menos um estudo sobre a *Primeira Guerra Mundial* na perspectiva da história do corpo. Para John Keegan, a guerra é um fenómeno cultural. Um livro sobre a *Guerra dos Trinta Anos*, apresenta-a sob a perspectiva da vida quotidiana das pessoas comuns e a *Primeira Grande Guerra* tem sido discutida do ponto de vista cultural. Existem historiadores especializados em castelos voltaram-se agora para a cultura, rejeitando o determinismo militar, ou seja a explicação da construção do castelo apenas em termos de defesa e enfatizando, em vez disso, a importância da exibição de riqueza, poder e hospitalidade, ou seja o castelo como teatro. Mesmo a história naval está a ser entendida deste modo. O tópico da violência hoje, mais do que nunca, atrai os historiadores culturais. A sugestão de que a violência tem uma história cultural pode parecer surpreendente. O argumento de que é uma espécie de teatro pode até parecer escandaloso, pois derrama-se mesmo sangue. A proposta da abordagem cultural é revelar o significado da violência aparentemente sem significado, as regras que governam o seu emprego. Alguns historiadores consideraram o papel importantes dos jovens, e mesmo das crianças, em atos de violência, quer devido à licença festiva, quer pela associação tradicional entre a criança e a inocência. Têm discutido o repertório cultural de ações disponíveis e os aspetos lúdicos ou carnavalescos dos tumultos, acolhendo as ideias de Bakhtin sobre violência festiva. Têm sido também considerados os significados religiosos dos acontecimentos. Foi também visto que os amotinados encenavam a metáfora da purificação e sugerido que as suas ações ajudaram a construir a comunidade, dramatizando a exclusão dos que estão de fora. Será mesmo espectável que de futuro surjam estudos sobre a limpeza étnica e até do que pode ser chamada a história cultural do terrorismo (Burke, 2005).

Também as emoções começaram a ser levadas a sério por alguns historiadores. As lágrimas, por exemplo, são hoje vistas como parte da história da revolução afetiva do final do século XVIII. Existe um interesse crescente pela história das emoções, por exemplo pela história íntima da ambição, do amor, da preocupação e de outras emoções na França do século XIX. Carol e Peter Stearns, por exemplo, publicaram em conjunto o que se pode considerar um manifesto em prole da “emocionologia histórica”, monografias sobre a raiva e o ciúme e um estudo mais geral sobre as mudanças de “estilo emocional” nos Estados Unidos. Há que ter em conta a administração emocional, ou seja a “navegação” tanto individual como social. Está aqui presente a ideia de “regime emocional”, o que está também relacionado com a viragem performativa dado que discute a linguagem das emoções em termos de “elocuções performativas”. Assim, uma declaração de amor, por exemplo, é uma estratégia de encorajamento, ampliação ou mesmo transformação dos sentimentos de ser amado. Os historiadores das emoções

estão perante um dilema básico, decidir ser minimalistas ou maximalistas. Acreditar na historicidade ou na não-historicidade essencial das emoções. Ou as emoções específicas, ou o pacote inteiro das emoções numa certa cultura. São submetidos a mudanças fundamentais ao longo dos tempos. Ou ainda, permanecem essencialmente os mesmos em períodos diferentes. Os que escolheram a opção minimalista são forçados a limitar o seu estudo às atitudes conscientes, no que respeita às emoções. Os que optam pelo maximalismo são mais inovadores e o preço que pagam é que as suas conclusões são bastante difíceis de sustentar. Em documentos antigos é fácil encontrar evidências de atitudes conscientes sobre raiva, medo, amor, ou outras, mas as conclusões sobre mudanças fundamentais a longo prazo são muito especulativas (Burke, 2005).

Devo-lhe dizer que não convém esquecer que o meu trabalho é sobre fontes visuais e o modo como elas são encaradas. De certo modo pode-se enquadrá-lo no que Peter Burke designa como história cultural da percepção⁴⁷, ou seja da pesquisa em história cultural relativa ao modo como percebemos, como usamos os sentidos para captar o que se apresenta perante nós.

“O interesse crescente pela história dos sentidos corre paralelo ao interesse pelas emoções. Há uma tradição de estudos sobre a visão (o livro de Smith, por exemplo, *European Vision and the South Pacific* (1959), e o de Baxandall, *Painting and Experience in Fifteenth-Century Italy* (1972), bem como trabalhos sobre o olhar, inspirados em Foucault. Foram feitas referências ocasionais ao som do passado por Johan Huizinga e Gilberto Freyre, que descreveu o rumor das saias nas escadas da casa-grande no Brasil colonial. Freyre, além disso, descreveu o odor dos quartos de dormir no Brasil do século XIX, uma combinação de cheiros de pés, mofo, urina e sémen. Hoje no entanto, encontramos tentativas ambiciosas de descrever todos os sentidos em detalhes.” (Burke, 2005:143-144).

Cheiros e sons são hoje domínios sobre os quais muito se escreveu nos últimos anos, destacando-se Alain Corbin com *Saberes e odores* (1986). Do cheiro Corbin passou para a história do som com *Village Bells* (1994). Ainda que o debate sobre a primazia dos diferentes sentidos em diversos períodos tenha já esmorecido bastante, Corbin mostrou que a história do som podia ser escrita de modo diferente. Ele afirmou que, por exemplo, os sinos eram ouvidos de modo diferente no passado porque eram associados à piedade e ao paroquialismo. Quando tais associações se foram esbatendo, a fronteira da tolerância diminuiu e as pessoas começaram a objetar a invasão dos seus ouvidos por tais sons. Hoje existe um conjunto significativo de estudos históricos sobre o som. A maioria concentra-se no que chamam o “ruído”, mas a história da música também pode ser abordada nesse sentido, como uma história da percepção. Existe uma certa necessidade de escrever uma história, geral, dos sentidos, mais do que uma dividida em visão, audição, olfato e assim por diante (Burke, 2005). Pela minha parte concentro-me sobretudo no sentido da visão e em como ele permitiu uma aprendizagem *natural* sem forçar, tendo sido a escola moderna exímia na sua utilização.

⁴⁷ Peter Burke dedica uma parte do capítulo 6 do seu livro sobre a NHC a esta questão (Burke, 2005: 143).

É evidente que uma alternativa possível à NHC, ou pelo menos à sua expansão e continuação é o de aparecer alguma forma de reação contra ela, uma sensação de que o seu *império* foi longe de mais, de que muitos territórios políticos ou sociais foram perdidos para a cultura. A ideia do deslocamento da história social da cultura para a história cultural da sociedade esteve longe de agradar a todos. Existe para alguns a ideia de que a construção cultural é um exemplo de “epistemologia subjetivista”, um recuo da verificação, uma crença de que “qualquer coisa serve”. A reação contra a NHC, ou pelo menos contra alguns dos seus aspetos e das defesas que dela se fazem, pode ser entendida como parte das oscilações pendulares que acontecem frequentemente na história, ou pela necessidade de uma nova geração de académicos de se definirem contra um grupo anterior para ocupar um lugar de destaque. Além disso essa reação também decorre das próprias fraquezas da NHC. Para lá dos limites do construtivismo há que encarar três questões sérias, a definição de cultura, os métodos a seguir na NHC e o perigo da fragmentação. A definição de cultura outrora demasiado exclusiva é hoje muito inclusiva. É sobretudo problemática a relação entre história social e a história cultural. Usa-se agora muito a expressão história sociocultural. Não importa se é a história social que está a engolir a história cultural ou o contrário, o que acontece é o aparecimento de um género híbrido de historiografia. Alguns historiadores dão mais ênfase aos aspetos culturais, outros aos sociais (Burke,2005).

“No momento, os termos ‘social’ e ‘cultural’ parecem estar a ser usados de maneira quase intercambiável, para descrever a história dos sonhos, por exemplo, da linguagem, do humor, da memória ou do tempo. Por outro lado, como a linguagem e o humor são obviamente artefactos culturais, parece ser mais apropriado empregar o termo ‘social’ para se referir a uma abordagem particular de sua história.

Qualquer que seja a forma que usemos os dois termos, a relação entre ‘cultura’ e ‘sociedade’ permanece problemática. (...) devemos esperar que, no que se pode chamar de ‘idade pós-moderna’, as conexões sejam restabelecidas.

Por mais valioso que seja o projeto construtivista para a ‘história cultural da sociedade’, ele não substitui a história social da cultura, inclusive a história do próprio construtivismo. Pode muito bem ter chegado o tempo de ir além da virada cultural. Como sugeriram Victoria Bonnell e Lyn Hunt, a ideia do social deve ser reconfigurada.⁴⁸ Os historiadores especializados em leitura, por exemplo, precisam estudar ‘comunidades de interpretação’; os historiadores de religião ‘comunidades de crença’; os historiadores da prática ‘comunidades de prática’; historiadores da linguagem ‘comunidades de fala’, e assim por diante. Na verdade, os estudos sobre a recepção de textos e imagens (...) em geral fazem a grande pergunta social: ‘quem’. Em outras palavras estavam olhando para esses objetos em particular em um determinado espaço e tempo? “ (Burke,2005: 147-148)

Existem também controvérsias sobre o método. A NHC ampliou significativamente o território do historiador, incluindo novos objetos de estudo, como cheiro e ruído, leituras e coleções, espaços e corpos. As fontes tradicionais não foram suficientes para esses propósitos e tiveram que ser incluídas outras de tipo relativamente novo, desde a ficção

⁴⁸ Peter Burke coloca aqui a nota 21: “Victoria E. Bonnell e Lyn Hunt (orgs.), *Beyond the Cultural Turn*, Berkeley, 1999, p.1-32.” (Burke, 2005).

às imagens. Contudo estas fontes exigem formas de crítica bastante diferente e as regras, por exemplo, para ler quadros como evidências históricas ainda não estão bem definidas (Burke, 2005). Assim num trabalho como este há que ser tão ousado no tema como na forma e na crítica das fontes, há que ser inovador e procurar metodologias próprias, como expliquei no capítulo anterior, que, sem deixar de ter em conta o que outros fizeram com fontes análogas, singre abrindo o seu próprio caminho, sem abandonar o máximo critério de rigor.

A ideia de cultura como um texto disponível para a leitura de antropólogos e historiadores é simultaneamente bastante tentadora e problemática pois historiadores e antropólogos não usam essa metáfora da mesma forma. Um antropólogo atua sobre observações específicas e testemunhos enquanto o historiador se baseia mais em textos antigos. Uma questão fundamental com a metáfora da leitura é que ela permite a intuição. Quem poderá arbitrar quando dois leitores intuitivos discordam? Será possível formular regras de leitura, ou, pelo menos, identificar leituras incorretas? No caso dos rituais, o debate está no início. Se descrevemos um dado acontecimento como um ritual devemos ter claro os critérios para o fazer. Contudo, se pensarmos em termos de práticas mais ou menos ritualizadas, o problema desaparece. Há que entender que examinar estas questões por meio de um único método empobrece a história cultural. Problemas diferentes exigem métodos diferentes. A viragem cultural levou muitos a abandonar os métodos quantitativos, mas estes podem ser, em certos casos, tão úteis em história cultural como em história social tradicional. A mistura de métodos quantitativos e qualitativos pode ser uma combinação de sucesso (Burke, 2005).

Outra questão que se coloca em termos de NHC é a da fragmentação. Os primeiros historiadores culturais tinham ambições holísticas, gostavam de estabelecer conexões. Hoje existem alguns que defendem a abordagem cultural como remédio para a fragmentação. Contudo, o problema é que a cultura parece agir frequentemente como uma força encorajadora da fragmentação. A ascensão da tendência do ocasionalismo implica uma visão fragmentada dos grupos sociais, ou mesmo dos indivíduos. É uma visão de características pós-modernas, no sentido de ver o mundo como um lugar mais fluido, flexível e imprevisível do que parecia ser, nas décadas de 1950 e 1960. A ascensão da micro-história é parte dessa tendência. Como os etnógrafos, os micro-historiadores enfrentam o problema da relação entre os pequenos grupos que estudam em detalhe e o todo mais amplo. Surge aqui a questão de se saber se é permitido ao historiador tirar conclusões sobre características nacionais a partir de um único incidente menor (Burke, 2005). E esta é uma problemática que também eu devo encarar com firmeza pois este é um trabalho que desce ao particular de uma tecnologia visual específica, aplicada numa época, é claro que bastante dilatada, mas igualmente datada no tempo. Fixa-se em exemplares específicos. No entanto pretende retirar conclusões globais que têm a ver com formas explícitas e implícitas de utilização do visual nas

escolas ontem como hoje. Estou consciente de que estou a correr um risco e que alguns poderão não aceitar as minhas interpretações e ligações passado/presente, no entanto penso que esta dimensão é indispensável e julgo que se tiver poder de argumentação, o leitor o dirá, baseado numa rigorosa observação histórica dos documentos disponíveis as minhas inferências são tão legítimas como quaisquer outras de qualquer outro observador/estudioso. No fundo o que eu visio é deixar clara a minha visão do assunto de modo a convencer e mobilizar os leitores, pelo menos alguns leitores. Com inspiração em Michel Foucault há que tratar o presente através da história, há que falar do passado estando também em simultâneo a falar sobre o presente, isso é para mim uma tarefa primordial em história cultural, da qual lhe digo, desde já, que não devo nem quero abdicar.

“Os cursos também tinham uma função na atualidade. O ouvinte que assistia a eles não ficava apenas cativado pelo relato que se construía semana após semana; não ficava apenas seduzido pelo rigor da exposição: também encontrava neles uma luz sobre a atualidade. A arte de Michel Foucault estava em digonalizar a atualidade pela história. Ele podia falar de Nietzsche ou de Aristóteles, da perícia psiquiátrica no século XIX ou da pastoral cristã, mas o ouvinte sempre tirava do que ele dizia uma luz sobre o presente e sobre os acontecimentos contemporâneos. A força própria de Michel Foucault em seus cursos vinha desse sutil cruzamento entre uma fina erudição, um engajamento pessoal e um trabalho sobre o acontecimento.” (Foucault, 2010: XI).

O conceito de “fronteiras culturais” já usado por Braudel em 1949 passou, há pouco tempo, a ser frequente em linguagens diferentes, pois oferece aos historiadores culturais uma forma de fugir à fragmentação. É uma ideia muito atraente que leva quem a usa a *escorregar*, sem perceber, dos usos literais para os metafóricos, deixando de distinguir entre fronteiras geográficas e fronteiras de classes sociais, por exemplo, entre o sagrado e o profano, o sério e o cómico, a história e a ficção. Há que distinguir, por exemplo, entre visões de dentro e visões de fora de uma dada cultura. De fora as fronteiras parecem objetivas, mesmo mapeáveis. Mapas culturais, como por exemplo os da distribuição de mosteiros, universidades e tipografias em certas zonas, são uma forma real de comunicação rápida e fácil de memorizar melhor do que uma descrição palavrosa. No entanto, tal como as palavras, estes mapas podem enganar pois parecem implicar uma homogeneidade numa certa zona e área cultural e uma distinção entre espaços diferentes. A visão de fora tem de ser completada por outra de dentro, destacando a experiência de cruzar as fronteiras entre “nós” e “eles”, e encontrar a alteridade com “a” maiúsculo, falamos de limites simbólicos entre comunidades imaginadas, limites que resistem aos mapeamentos. De qualquer forma, os historiadores não podem dar-se ao luxo de esquecer a sua existência (Burke, 2005).

Digo-lhe que uma questão interessante é a da distinção útil das funções das fronteiras culturais. Tanto os historiadores como os geógrafos tendem a vê-las como barreiras. Hoje dá-se ênfase a elas como lugares de encontro ou “zonas de contato”. Ambas as

conceções têm o seu uso. Muros e arames farpados não impedem o trânsito de ideias, mas daí não decorre a inexistência de barreiras culturais. Existem alguns obstáculos físicos, políticos e culturais, incluindo a língua e a religião, que diminuem a velocidade dos movimentos culturais ou que os desviam para canais diferentes. Braudel interessou-se particularmente com as zonas de resistência a tendências culturais, na “recusa em tomar emprestado” e associou essa recusa à resistência das civilizações, seu poder de sobrevivência. Enquadra-se aqui, por exemplo, a longa resistência japonesa à cadeira e à mesa ou a “rejeição à Reforma” no mundo mediterrânico. Os chamados “impérios da pólvora” (otomano, persa e mughal) não foram hostis às inovações tecnológicas, mas mantiveram-se como impérios manuscritos ou “estados caligráficos”, resistindo à imprensa, até cerca de 1800. Oposta é a função de uma fronteira cultural como um lugar de encontro ou de contato. As fronteiras são frequentemente regiões de cultura própria, bastante híbrida. O épico e a balada foram géneros que floresceram sobretudo nas fronteiras, entre cristãos e muçulmanos na Espanha e no Leste da Europa, por exemplo, ou entre ingleses e escoceses. As mesmas histórias do conflito foram frequentemente cantadas em ambos os lados da fronteira. Ou seja, as fronteiras são, muitas vezes, locais de encontros culturais (Burke, 2005).

A expressão “encontros culturais passou a ser usada em substituição à palavra etnocêntrica “descoberta”, principalmente após 1992, ano das comemorações dos 500 anos do desembarque de Colombo nas Américas. Associa-se então a novas perspetivas históricas que atendem quer á visão dos vencidos, quer á dos vencedores. Alguns historiadores tentaram reconstruir os modos como as populações locais perceberam os estrangeiros ali chegados. Isto de um modo plural, ou seja entendendo que homens e mulheres, por exemplo, ou os chefes e o povo poderão ter percecionado o encontro de maneiras diferentes. Neste tipo de estudo dá-se cada vez mais atenção ao “mal-entendido” o que frequentemente implica uma alternativa correta que, por sua vez, é também contestada. Em lugar de “mal-entendido” pode-se empregar “tradução cultural”. A ideia que o entendimento de uma cultura é análogo ao trabalho de tradução tornou-se corrente em meados do século XX entre antropólogos. Hoje os historiadores culturais usam-na progressivamente mais. É importante pensar nestes termos, por exemplo, a propósito da história das missões. Quando os missionários europeus tentavam converter para o cristianismo os habitantes de outros continentes, procuravam, frequentemente, apresentar a sua mensagem de modo a produzir a aparência de estarem em harmonia com a cultura local. Ou seja, pensavam ser possível traduzir o cristianismo, pelo que procuravam equivalentes locais para ideias como as de “salvador”, “trindade”, “mãe de Deus” e outras que tais. Havia um comprometimento de quem transmitia e de quem recebia no processo de tradução. Os indivíduos como estavam sobretudo interessados em itens específicos, e não nas estruturas em que eles se inseriam originalmente, acabavam por fazer uma espécie de *bricolage*, literal, em relação a artigos da cultura material,

metafórico, no caso das ideias. Nas últimas décadas foi usado com sucesso o conceito alternativo de “hibridez cultural”. Tradução tem a vantagem de enfatizar o trabalho que deve ser feito por indivíduos e grupos para domesticar o estrangeiro, bem como as estratégias e táticas empregues. Contudo tal trabalho de domesticação nem sempre é consciente. Hibridez abre espaços a esses processos inconscientes e as consequências não são intencionais. A fraqueza desta metáfora botânica é a de dar facilmente a impressão de um processo tranquilo e “natural”, omitindo totalmente o agenciamento humano. Existe um terceiro modelo de mudança linguística derivado da linguística. Trata-se do conceito de “crioulização”, isto é, da convergência de duas línguas para criar uma terceira, muitas vezes tomando a maioria da gramática de uma e o vocabulário de outra. Os historiadores culturais têm julgado tal ideia útil para analisar as consequências de encontros nos campos de religião, música, culinária, vestuário ou até das subculturas da microfísica (Burke, 2005).

Um encontro é um acontecimento, e assim leva-nos a considerar o lugar possível das narrativas de acontecimentos, outrora associadas à história política tradicional na história cultural. Lawrence Stone, de uma geração anterior, observou pesadamente o que chamou de “renovação da narrativa”. No entanto, essa tendência por ele identificada deveria ter sido identificada como uma busca de novas formas de narrativa para lidar com a história social e cultural. Os historiadores sociais mais radicais rejeitaram a narrativa porque a associaram a uma ênfase excessiva sobre os grandes feitos dos grandes homens e à importância dos indivíduos na história, especialmente à supervalorização da importância dos líderes políticos e militares em detrimento dos homens e mulheres comuns. No entanto a narrativa voltou, trazendo uma preocupação crescente com as pessoas comuns e as maneiras pelas quais elas dão sentido às suas experiências, às suas vidas e aos seus mundos. No caso da medicina, por exemplo, os médicos revelam hoje um grande interesse pelas histórias contadas pelos doentes a respeito das doenças e das suas curas. No caso do direito existe igual preocupação ligada a grupos tradicionalmente subordinados, especialmente minorias étnicas e mulheres, cujas histórias desafiam um sistema legal criado por advogados brancos do sexo masculino sem terem em conta, normalmente, as necessidades dos outros grupos. O atual interesse histórico pela narrativa é, em parte, um interesse pelas práticas narrativas características de uma cultura em particular, as histórias que as pessoas naquela cultura “contam a si mesmas sobre si mesmas”. Estas narrativas culturais oferecem pistas importantes para o mundo em que foram contadas. Existe também um interesse progressivo pela narrativa como uma força histórica por direito próprio. Por exemplo, o estudo de Lyn Hunt sobre a *Revolução Francesa* examinou as estruturas narrativas” subjacentes à retórica dos revolucionários, o enredo da transição do velho regime para a nova ordem, seja como comédia seja como romance. Uma história cultural das revoluções não deve supor que tais acontecimentos renovam tudo. Como se viu a

aparente inovação pode mascarar a persistência de uma tradição. Deve existir espaço para as sobrevivências culturais ou até para o que pode ser designado como o “retorno do reprimido”. Há que guardar, igualmente, lugar para as reencenações. Os líderes de uma revolução muitas vezes se viam reencenando uma revolução anterior. As narrativas escritas pelos historiadores culturais precisam incorporar essas visões, sem, é claro, repeti-las acriticamente. Hayden White falou em construção do enredo. Isso pode ser encontrado quer na obra de historiadores, mas também nas tentativas que as pessoas comuns fazem para dar sentido ao mundo. De novo é clara a importância de esquemas culturais ou percetivos, mas nesse caso os esquemas informaram uma narrativa, um “ataque narrativo” como o que foi feito contra os judeus, com consequências destrutivas. Numa época de conflitos étnicos, é muito provável que vejamos outros casos desse tipo de História (Burke, 2005). Devo reafirmar-lhe que a minha opção de escrita é pela forma narrativa, em certa medida não só pessoal mas mesmo confessional, onde o construtivismo, no sentido que é uma tese construída com um fim bem específico, está presente. É uma opção dentro da linha da NHC sobretudo porque a perspectiva de abordagem, sem excluir as outras, é a cultural.

Aqui chegados digo-lhe que esta pequena viagem,/deambulação pelo mundo da NHC está a chegar ao fim.

“A NHC pode estar chegando ao fim do seu ciclo de vida, mas a trajetória mais ampla da história cultural ainda está em progresso. Alguns campos, como o da história cultural da linguagem, estão apenas agora se abrindo para a pesquisa histórica. Problemas correntes continuam sem solução – pelo menos ainda sem solução que satisfaça a todos – e novos problemas deverão surgir. O que temos aqui, assim, não é uma conclusão formal, mas simplesmente a expressão de algumas opiniões pessoais, provavelmente – mas não necessariamente – partilhadas por outros colegas.

Na última geração, a história cultural – nos diferentes sentidos da expressão discutidos neste livro – foi a arena em que se desenvolveram algumas das discussões mais estimulantes e esclarecedoras sobre o método histórico. Ao mesmo tempo, os historiadores culturais e também os historiadores sociais vêm ampliando o território da profissão, além de tornar o assunto mais acessível para um público mais amplo.

No entanto, não defendi aqui – e, na verdade, não acredito – que a história cultural seja a melhor forma de história. É simplesmente uma parte necessária do empreendimento histórico coletivo. Como as suas vizinhas – história económica, política, intelectual, social e assim por diante –, essa abordagem ao passado dá uma contribuição indispensável à nossa visão da história como um todo, ‘história total’, como dizem os franceses.

A recente preferência pela história cultural vem sendo uma experiência gratificante para os praticantes como eu, mas sabemos que as modas culturais não duram muito. Mais cedo ou mais tarde acontecerá uma reação contra a ‘cultura’. Quando ocorrer, teremos de fazer o possível para garantir que não se percam os ganhos recentes da percepção histórica – resultantes da virada cultural. Os historiadores, especialmente os empiricistas ou ‘positivistas’, costumavam sofrer de uma doença caracterizada por levar tudo ao pé da letra. Vários não eram suficientemente sensíveis ao simbolismo. Muitos tratavam os documentos históricos como transparentes, dando pouca ou nenhuma atenção à sua retórica. Muitos descartavam certas ações humanas, tais como abençoar com dois ou três dedos (...), como ‘mero’ ritual, ‘meros’ símbolos, assuntos sem importância. Na última geração, os historiadores culturais e também os antropólogos culturais demonstraram as fraquezas dessa abordagem positivista. Qualquer que seja o futuro dos estudos históricos, não deve haver um retorno a esse tipo de compreensão literal.” (Burke, 2005: 162-163).

A opção por abordagens na ótica da história cultural ao nível do trabalho em história da educação é bastante generalizada. Não é surpresa que historiadores da educação dirigiram a sua atenção para o domínio cultural em geral e para os processos da sala de aula em particular, 25 anos após Lacey ter introduzido a expressão “caixa negra da escola” na sociologia da educação, Depaepe & Simon introduziram a mesma expressão na história da educação, focada especialmente na sala de aulas. Nos dois casos o uso desta metáfora coincidiu com a mudança de perspectiva do socioeconómico para o cultural. No fundo trata-se de desempacotar a caixa negra da escola. Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (2011). Em 1995 Marc Depaepe & Frank Simon escreveram a propósito:

For the analysis of the “evaporated” educational relations we have to resort to, among other things, their reflections in diaries, letters, novels and biographies, in photographs, in exercises books, exams, course preparations, inspection and visitation reports, school prospecti and school regulations, articles in educational periodicals, alumni magazines, school papers, descriptions and remainders of school furniture, didactical material, etc. Moreover, until recently these resources have scarcely been systematically collected and/or preserved, so that it has become even more plausible that the real educational activity inside and outside the family, within the school borders as well as in the classroom, has indeed remained the ‘black box’ of the pedagogical historiography.⁴⁹ (In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés, 2011:13)

Concluindo, julgo que clarifiquei o âmbito alargado da NHC, bem como porque julgo que os trabalhos em história da educação, muitos deles por menos, devem situar-se neste âmbito e simultaneamente deixei, também, claro que esta tese se *encaixa* perfeitamente nesta perspectiva histórica sendo para mim esta não só a opção mais lógica como a que vem ao encontro do modo como eu entendo que devo trabalhar. De qualquer modo deixo-lhe aqui um exercício de reflexão historiográfica, ou melhor, sobre práticas de historiografia que me parece indispensável a quem trabalha em História. É evidente que ao escrevermos e investigarmos devemos ter consciência do que estamos a fazer, como o fazemos e porque o fazemos deste modo e não de outro, mesmo que essa consciência possa surgir já depois do trabalho, ou parte dele estar feito. No entanto mais importante do que isto tudo é o fazer independentemente do modo como depois possa ser *catalogado*.

Genealogia e outras influências Foucaultianas

“ Já no Para além do Bem e do Mal, ele concentrava a sua atenção no que considera o preconceito fulcral dos filósofos da moral. A vontade está longe de ser a coisa mais bem conhecida ou mais discretamente conhecível e uma genealogia bem-feita dessa versão filosófica metafísica da vontade acaba por nos leva inevitavelmente à... vontade de poder. Não será pois muito credível filosoficamente continuar a explicar a autonomia do sujeito por uma causa sui da consciência moral. Quer a identifiquemos com uma boa vontade, quer com o dever imposto pela lei interna moral. (Marques, A. In Nietzsche, 2000:XVI-XVII)

⁴⁹ Braster, Grosvenor e Pozo Andrés colocam aqui a nota 18: “Depaepe, M. & F. Simon, ‘Is there any Place for the History of ‘Education’ in the ‘History of Education’? A plea for the History of Everyday Educational Reality in and outside Schools’, *Paedagogica Historica*, 1995, Vol.31, No.1, p.10.)”

Continuando o nosso apetrechamento teórico para a viagem, está na altura de o levar comigo ao encontro de Michel Foucault. A reflexão teórica proporcionada por alguns dos seus trabalhos é incontornável, as suas implicações metodológicas são, como verá, fundamentais. Assim, é indispensável uma deambulação por algumas ideias e conceitos por ele apresentadas, que me parecem ser uma das bases de sustentação teórica desta tese. Também aqui lhe confesso, sem pudores, de que me socorri de um guia bastante precioso, o trabalho de Jorge do Ó, sobretudo a sua tese de doutoramento, mas também o convívio intelectual frequente e a participação ativa no seminário por ele dinamizado.

“Foi Foucault aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado *sujeito moderno*. Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não. Por isso, é no estudo da obra do filósofo que se pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar.

Por outro lado, não se deve procurar no pensamento Foucaultiano um suposto remédio, seja para a Educação, seja para o mundo. Foucault não é um salvacionista na medida em que, para ele, não existe um caminho, nem mesmo um lugar aonde chegar que possa ser dado antecipadamente. Isso não significa que não se chegue a muitos lugares; o problema é que tais lugares não estão lá – num outro espaço ou num outro tempo (futuro) – para serem alcançados ou a nos esperar.

Mas se Foucault não é um grande remédio, ele é, sem dúvida, um grande estimulador. Ele pode funcionar assim como Nietzsche funciona: como um catalisador, um mobilizador, um ativador para o nosso pensamento e as nossas ações. (...) Foucault nos traz detalhados estudos históricos com os quais e a partir dos quais ele constrói variadas ferramentas analíticas que podemos usar em nossas próprias pesquisas e nossa práticas sociais e educacionais. (...)

Mas isso não significa que Foucault deva ser tomado como um guru, como chefe de uma seita, como o líder de uma religião, procedimento aliás um tanto comum no campo intelectual e, principalmente, no campo da Educação. Ele nunca quis ser um modelo, nem fundador de uma escola, mas quis, sim, que suas contribuições fossem tomadas como ferramentas, ‘como um instrumento, uma tática, um coquetel molotov, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso’⁵⁰. Então como seguir Foucault se ele mesmo recusou as noções convencionais de autor, autoria, autoridade, obra e comentário? ⁵¹ (Neto, 2003: 15-17)

O meu contato com a obra de Micehl Foucault vem de trás, dos finais dos anos 70 quando era aluno do *Curso de História na Faculdade de Letras*. Foi nessa altura que li pela primeira vez *As palavras e as coisas* na versão francesa original. Confesso-lhe que a reação que esta obra me provocou foi um pouco contraditória, por um lado gerou grande admiração, mesmo deslumbramento, mas também, uma sensação de pequenez e impotência, até de ignorância, pois nem tudo compreendia claramente. A minha juventude não me proporcionava o amadurecimento suficiente para abarcar

⁵⁰ Alfredo Veiga Neto coloca aqui a nota 4: “Declaração de Foucault, de 1975, citada por SIMONS, 1995, p. 93.” Referindo-se a: “SIMONS, John. *Foucault and the Political*. London: Routledge, 1992.”

⁵¹ Alfredo Veiga Neto coloca aqui a nota 5: “Para detalhes, vide FOUCAULT (1992) e os comentários de MIRANDA & CASCAIS (1992) e de ERIBON (1992).” Referindo-se por ordem a: “FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992.”; “MIRANDA, José A. & CASCAIS, António F. A lição de Foucault In: Foucault, M. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992. P. 5-28.”; “ERIBON, Didier. *Michel Foucault: 1926-1986*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990”.

conscientemente muitas das suas implicações. Depois, o trabalho de Foucault foi-me chegando, aqui e ali, de modo indireto, em terceira ou quarta pessoa, pelos lugares-comuns que foram circulando, as ideias feitas, as generalizações e apropriações simplistas. Tinha uma vaga ideia sobre o que ele escrevera e nada mais do que isso. Volvidas mais de duas décadas, no *Curso de Mestrado em História da Educação*, deparei-me com algumas implicações da sua obra, o que me levou a novas leituras, ainda que parciais, na primeira pessoa. Foi nesse contexto que comecei a trabalhar regularmente com Jorge do Ó, assisti à sua defesa de tese e fui logo lê-la. Foi uma revelação em relação, entre muitos outros aspetos, à dimensão da obra de Foucault em domínios desconhecidos, pois o *meu* Foucault, o que conhecia um pouco, era mais o do início de carreira. Essa tese foi o meu primeiro guia para uma leitura, na primeira pessoa, mais abrangente e foi de tal modo impactante que provavelmente condicionou não só a minha própria leitura/apropriação do autor, como o modo como construí esta tese.

Nos últimos cinco/seis anos, como já lhe disse, a frequência regular do seminário de Jorge do Ó, no *Instituto da Educação da Universidade de Lisboa* permitiu-me uma experiência fundamental para o melhor conhecimento do autor. Entre vários outros pensadores/escritores de que temos desenvolvido uma leitura partilhada e discutida em tão heterogéneo grupo, também Foucault foi várias vezes sujeito a este exercício coletivo. Constituiu uma utilíssima abordagem de um Foucault menos visitado, não só o dos livros escritos propositadamente, mas também o dos que dão conta dos seus cursos no *Collège de France*. No seminário, devo dizer-lhe, tanto encontrei pessoas que davam os primeiros passos na obra do autor como autênticos especialistas, sobretudo membros da comunidade académica brasileira onde existem muitos *foucaultianos militantes*. Seria injusto não salientar a importância que teve para mim, enquanto doutorando e enquanto pessoa que tenta aprofundar o seu conhecimento sobre Foucault, o convívio intelectual ali desenvolvido com Alfredo Veiga Neto e Júlio Groppa Aquino.

“Ao lermos Foucault, aumentamos o nosso entendimento de quais são os mistérios e desafios, possibilidades e impossibilidades envolvidos na tentativa de viver de modos que sejam ‘verdadeiros para nós mesmos’, ao mesmo tempo que utilizamos a linguagem e as construções culturais e sociais preestabelecidas da nossa cultura para fazê-lo.” (Jardine, 2007: 20).

Deleuze afirmou que Foucault nunca tomou a escrita como uma finalidade, um fim e foi isso que o tornou um grande escritor, o que inculcou uma alegria cada vez maior no que ele escreveu (Deleuze, 1998). Foucault não era um pensador estruturalista e também não foi fruto de um certo pensamento de 1968, não era mais relativista do que historicista, nem do género de farejar a ideologia por toda a parte, afirmou Paul Veyne e acrescentou:

“Coisa rara nesse século, ele foi, por confissão própria, um *céptico*⁵²; um céptico que acreditava unicamente na verdade dos inúmeros factos históricos que enchem todas as páginas dos seus livros, e nunca na verdade das ideias gerais. Ele não admitia qualquer transcendência fundadora. Mas nem por isso foi um niilista: constatava a existência da liberdade humana (o termo está patente nos seus textos) e não pensava que a perda de qualquer fundamento metafísico ou religioso, mesmo que erguida em doutrina ‘desencatada’, pudesse ter alguma vez desencorajado essa liberdade de ter convicções, esperanças, indignações, revoltas (ele próprio foi disso um exemplo, militou à sua maneira, que era a de um intelectual de um novo tipo; em política foi um reformador). No entanto, considerava falso e inútil pensar nos seus combates, dissertar sobre as suas indignações, generalizar. ‘Não utilizem o pensamento para dar uma prática política um valor de verdade’, escreveu⁵³ ele” (Veyne, 2008: 9).

Foucault, para quem o passado era o cemitério das verdades, não tirava a amarga conclusão da vacuidade de todas as coisas mas antes a da positividade do devir: com que direito julga-lo? Ele nunca condenou, nem com uma só palavra, a mais absurda das doutrinas, expõe-nas todas com uma serenidade e uma abundância que são uma forma de respeito. Nada é vão, as produções do espírito humano nada têm que não seja positivo, porque elas existiram; são interessantes e tão notáveis quanto as produções da Natureza, as flores, os animais, que mostram aquilo de que aquela é capaz. (...)

Não residia nele um esteticismo ligeiro, mas antes uma atitude fundamentada. Também não era amoralismo; o abominável suplício de Damiens fora um horror, sem comentários, a exposição dos factos fala por si.

(...) Por detrás do silêncio retórico da escrita, adivinha-se uma amargura que, na conversação, encontrava em Foucault as mesmas palavras que nos vêm à boca diante das atrocidades de que a nossa espécie é capaz.⁵⁴

Foucault não era mais niilista do que subjectivista, relativista ou historicista: de confissão própria, era céptico. Evoco uma citação decisiva. Vinte e cinco dias antes da sua morte, Foucault resumiu o seu pensamento numa única palavra. Um entrevistador acutilante perguntava-lhe: ‘Na medida em que não afirma qualquer verdade universal, você é um céptico? – Naturalmente? respondeu ele⁵⁵. Eis o ponto fulcral: Foucault duvida de qualquer verdade demasiado geral e de todas as nossas grandes verdades intemporais, nada mais, nada menos” (Veyne, 2008: 45).

Convém evitar possíveis confusões, o discurso não é uma infraestrutura e não é, igualmente, outro nome para ideologia, é mais o seu contrário, apesar do que se lê e ouve todos os dias. Os discursos são óculos com que, em cada época, se teve a percepção das coisas, se pensou e se agiu, impondo-se tanto aos dominados como aos dominadores. Não são mentiras inventadas por aqueles para enganar estes, justificando a sua

⁵² Paul Veyne coloca aqui a nota 1: “John Rajchman, *Michel Foucault: la liberté de savoir*, trad. Durastanti, PUF, 1987, p.8. ‘Foucault é o grande céptico da nossa época. Duvida dos nossos dogmatismos e das nossas antropologias filosóficas, ele é o pensador da dispersão e da singularidade’.”

⁵³ Paul Veyne coloca aqui a nota 2: “*Dits et Écrits*, ed. Defert et Ewald, Gallimard, 1994, 4 vol. (sera doravante citado pelas iniciais DE), III, p.135.”

⁵⁴ Paul Veyne coloca aqui a nota 97: “Relato feito uma noite por Foucault: ‘Esses massacres espantam-no? Mas, sabia que, na véspera da Batalha de Wagram foi dito a Napoleão: ‘Senhor, esta batalha será inútil, para quê deitar à morte cem mil homens em vão?’ Resposta de Napoleão: ‘Um homem como eu está-se nas tintas para a morte de cem mil homens’.”

⁵⁵ Paul Veyne coloca aqui a nota 98: “DE, IV, pp. 706-707.”

dominação. Não se pode considerar o discurso como uma infraestrutura no sentido marxista do termo. O discurso desempenhou uma função principalmente heurística e é uma noção negativa, partindo da constatação de que normalmente não se leva suficientemente longe a descrição de um acontecimento ou de um processo, não se atinge a sua *bizarria* e singularidade. O termo discurso é um convite para uma maior profundidade descobrindo a singularidade do acontecimento, até delimitar essa singularidade (Veyne, 2008). Convém não esquecer que as imagens também apresentam um determinado tipo de discurso.

Submeter o devir histórico a estruturas ou discursos para alguns era subtraí-lo à ação humana. Mostram desconhecer que o discurso não é uma instância distinta que determinaria a evolução histórica. Ele é apenas a noção de que cada facto histórico se revela uma singularidade aos olhos do historiador penetrante, pela sua forma bizarra, de um território cujas “fronteiras históricas” não são nada naturais, nem universais. O discurso é a forma dessa singularidade, faz parte de tal objeto singular, é-lhe imanente, trata-se apenas de traçar as “fronteiras históricas” do acontecimento. O termo discurso designa não uma instância mas uma abstração, nomeadamente o facto de o acontecimento ser singular. Do mesmo modo que o funcionamento de um motor não é uma das peças desse motor, sendo a ideia abstrata de que o motor funciona (Veyne, 2008).

Acusaram o discurso de ser erróneo e desencorajar a humanidade ao fazer da história um processo anónimo, irresponsável e desesperante. Na verdade gosta-se de pensar que apenas o que é encorajador pode ser verdadeiro. Deste modo, alguns poderão sentir certa repulsa pelo ceticismo Foucaultiano, tão resolutivo que parece agressivo e a fazer figura de esquerdista. É um erro porque na prática, a mais desmoralizante das teorias nunca desmoralizou ninguém, nem sequer o seu autor. Foucault escreveu que o discurso da desrazão do século XVII punha em jogo todo um dispositivo, ou seja um conjunto resolutamente heterogéneo, comportando discursos, instituições, arranjos arquiteturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, abreviando: do dito e do não dito.⁵⁶ Tais dispositivos são leis, atos, palavras ou práticas que constituem uma formação histórica, como a ciência, o hospital, o amor sexual ou o exército. O próprio discurso é imanente ao dispositivo que se molda nele e que o incarna na sociedade. O discurso faz a singularidade, a estranheza da época, a cor local do dispositivo (Veyne, 2008). “Nos dispositivos, um historiador reconhece logo essas formações nas quais está habituado a procurar a rede das causalidades entre cruzadas que fazem que haja devir. A mudança perpétua, a diversidade, a variabilidade devem-se à *concatenatio causarum*, ao entrelaçamento de inovações, de revoltas (apesar do mimetismo e do gregarismo), de

⁵⁶ Paul Veyne coloca aqui a nota 77: “DE, III, p. 158.”

relações mútuas com o meio ambiente, de descobertas, de rivalidades dos rebanhos humanos entre si, etc.” (Veyne, 2008: 36).

Aqui devo deter-me um pouco para lhe dizer que, ao contrário do que alguns pensam, a obra de Foucault na sua totalidade apresenta uma linha evolutiva reveladora da forma como também o seu pensamento evoluiu. Numa primeira fase da sua obra, sensivelmente entre 1954 e 1979 o seu pensamento deslocou-se da noção de ideologia dominante para a noção de saber-poder. Mais para o fim, entre 1979 e 1984 deslocou-se da noção de saber-poder para a de governo pela verdade. Dentro da primeira fase, entre 1954 e 1971 dedicou-se sobretudo à análise do discurso, quer através de livros como *Doença mental e personalidade*, *O Nascimento da clínica*, *Raymond Roussel*, *História da Loucura na época clássica*, *As palavras e as coisas*, *A Arqueologia do saber* e do curso *A vontade de saber*. Entre 1972 e 1975 dedicou-se às questões do poder disciplinar e do poder normativo, através dos cursos *Teorias e instituições penais*, *A sociedade punitiva*, *O poder psiquiátrico*, *Os anormais* e do livro *Vigiar e Punir*. Entre 1976 e 1979 passou a concentrar-se nos temas do biopoder e biopolítica e da governamentalidade, pelos cursos *Em Defesa da sociedade*, *Segurança, Território e População*, *Nascimento da biopolítica* e do livro *História da Sexualidade vontade de saber*. Na derradeira fase entre 1980 e 1982 dedicou-se à questão da subjetividade pelos cursos *Do governo dos vivos*, *Subjetividade e verdade* e *A hermenêutica do sujeito*. Finalmente entre 1983 e 1984 focou-se na experiência com os cursos *O governo de si e dos outros* e *O governo de si e dos outros: a coragem da verdade* e os livros *História da sexualidade 2. O uso dos prazeres* e *História da sexualidade 3. O cuidado de si*. As suas preocupações e o seu pensamento foram sempre evoluindo, no entanto a sua maneira de pensar e agir foi sempre muito pessoal.

“Eu não tinha compreendido que Foucault tomava partido, sem o saber, num grande debate do pensamento moderno: é ou não a verdade uma adequação ao seu objecto, parece-se ou não com aquilo que enuncia – como supõe o senso comum? Na verdade não se vê bem como se poderia saber se ela é parecida, já que não temos qualquer outra fonte de informação que permita confirmá-lo, mas adiante. Para Foucault, como para Nietzsche, William James, Austin, Wittgenstein, Ian Hacking e tantos outros, cada um com a sua própria visão, o conhecimento não pode ser o espelho fiel da realidade. Foucault não acredita mais do que Richard Rorty⁵⁷ nesse espelho, nessa concepção ‘especular’ do saber: segundo ele, o objecto na sua materialidade não pode ser separado dos quadros formais através dos quais o conhecemos e que Foucault, com uma palavra mal escolhida, designa por ‘discurso’. Está tudo aí.

(...) O que entende então Foucault por discurso? Algo bastante simples: é a descrição mais precisa, a mais cerrada de uma formação histórica na sua nudez, é o pôr em dia da sua última diferença individual⁵⁸. Ir assim até à *differentia ultima* de uma singularidade dada exige um esforço intelectual de percepção: há que despojar o acontecimento da roupagem demasiado ampla que o banaliza e racionaliza, As consequências vão longe, como se poderá ver” (Veyne, 2008: 11-12).

⁵⁷ Paul Veyne coloca aqui a nota 5: “R. Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton, 1979”.

⁵⁸ Paul Veyne coloca aqui a nota 65: “DE, IV, p.726” Fizeram-me dizer que a loucura não existia, quando o problema era absolutamente inverso” Ver também *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France 1978-1979*, Hautes études-Gallimard-Seuil, 2004, p.5”.

O método que resolvi usar neste trabalho, penso que se recorda, é o genealógico que Michel Foucault desenvolveu a partir da obra de Nietzsche. No entanto devo ter em conta que, como Veiga Neto salientou, não existe um método Foucaultiano, pelo menos no sentido mais comum, segundo o pensamento moderno, da palavra método. Se entendermos método como uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição, então podemos dizer que a genealogia, tal como a arqueologia são métodos que Foucault tomou emprestados de Nietzsche para desenvolver as suas análises históricas. Num sentido de método mais próximo da escolástica medieval será como que um conjunto de procedimentos de investigação e análise, sem preocupações com regras práticas aplicáveis a problema técnicos concretos. O método funciona em Foucault como determinadas formas de análise específicas, algo que funciona sempre como uma vigilância epistemológica que tem, no fundo uma teorização subjacente (Neto, 2003).

Genealogia é um termo utilizado por Foucault para a investigação dos significados, por exemplo, de um conceito através da história até ao nosso tempo. Tenta-se investigar tanto o conhecimento académico como as vozes marginalizadas. Pelo desenvolvimento de uma genealogia aproximamo-nos da controvérsia atual em que o conceito está inserido. (Jardine, 2007). Chegados aqui convém clarificar o que se entende por genealogia enquanto método de trabalho e as suas implicações na prática histórica. Simultaneamente é também momento para ir abordando outros conceitos/noções de origem foucaultiana que me parecem ser importantes para a consecução deste estudo.

Sendo a história uma ciência ela deve ter em conta o modo como trabalha o fator tempo. O tempo linear que implica uma visão histórica encadeada e sucessiva em que qualquer fato tem antecedentes diretos e provoca consequências imediatas já não satisfaz as exigências de rigor histórico/metodológico. “Tanto quanto a filosofia, a ciência não se satisfaz com uma sucessão linear. Mas em vez de um tempo estratigráfico que exprime o antes e o depois numa ordem de sobreposições, a ciência desenvolve um tempo propriamente em série, ramificado, em que o antes (o precedente) designa sempre bifurcações e rupturas por vir, e o depois, re-encadeamentos retroactivos: daí, um aspecto completamente diferente do progresso científico.” (Deleuze e Guattari, 1992: 111)

“Pelo contrário em qualquer espécie de investigação histórica, há um princípio muito importante – que foi adquirido com grande esforço, mas que *devia tornar-se* uma aquisição verdadeiramente definitiva -, segundo o qual a causa da formação de uma dada coisa se distingue *toto coelo* da respectiva utilidade final, ou seja, da utilização efectiva que dela se faz e da ordenação que lhe é dada dentro de um sistema de fins; segundo o qual uma coisa existente, surgida por um processo qualquer, é mais tarde ou mais cedo reinterpretada em perspectiva diferente por uma força que sobre ela vem exercer o seu domínio e dar-lhe uma nova utilidade, modificando-a e adaptando-a; segundo o qual, ainda, todos os acontecimentos do mundo orgânico pertencem ao âmbito da *subjugação*, da *dominação*, e que toda a subjugação e dominação, por seu turno, constitui uma re-interpretação, um processo de adaptação no qual o ‘sentido’ e a ‘finalidade’ prévios são necessariamente obscurecidos, quando não extintos por inteiro (...) Mas os fins, a utilidade, não

são mais do que *sintomas* de que uma vontade de poder passou a dominar uma outra coisa menos poderosa, imprimindo-lhe, por conta própria, o sentido correspondente a uma certa função. E toda a história de uma ‘coisa’, de um órgão ou de um uso, por exemplo, pode assim ser vista como uma cadeia ininterrupta de sinais deixados por interpretações e adaptações sempre renovadas, cujas causas não precisam afinal de ter qualquer relação entre si e que, pelo contrário, em muitas circunstâncias, só por casualidade se seguem e se substituem umas às outras. Deste modo, o ‘desenvolvimento’ de uma coisa, de um uso ou de um órgão, é tudo menos um *progressus* orientado para uma dada meta e menos ainda um *progressus* lógico e económico, alcançado com o mínimo dispêndio de força e de custos; pelo contrário é sempre uma sequência de processos de subjugação que nela se desenrolam, mais ou menos profundamente, à qual se juntam os obstáculos que contra ela a todo o momento se levantam, as tentativas de metamorfose que procuram reagir-lhe e defender-se dela, e até os resultados de acções adversas bem-sucedidas.” (Nietzsche, 2000:86-87)

O que é então a genealogia ou método genealógico. Segundo o dicionário, Genealogia vem do grego *génea+logos*, é uma série ascendente ou descendente de antepassados, uma linhagem, uma exposição das origens e ramificações de uma família, podendo também ser a origem ou procedência. E Genealógico é o que é relativo a genealogia, o mesmo que genealogista que por sua vês é o que se dedica a estudo genealógicos.⁵⁹ Aparentemente é algo confuso em relação ao modo como pode ser usado como método de atuação histórica. A maioria ao ouvir falar em genealogia liga imediatamente com essa tarefa dos genealogistas profissionais e não só, de estabelecer a linhagem de uma dada pessoa ou família, existindo até ferramentas informáticas para os ajudar. No entanto, como certamente já entendeu, não é essa atividade, que para muitos é também fazer história, que está aqui em causa. Genealogia é, neste caso, encarada numa visão diferente, sobretudo num modo diverso de olhar para o tempo. Para o genealogista clássico que estabelece as linhagens e ramificações de uma família, até o mais para trás possível, no tempo, se possível até à sua origem, a noção de tempo é linear a uma época sucedeu outra, um antepassado vem sempre imediatamente antes do familiar que lhe sucedeu. Para quem usa o método genealógico o tempo surge de modo diferente com descontinuidades, com ramificações variadas, com interceções e separações. No entanto o historiador que recorre a esta metodologia não deixa de estar atento às procedências às origens várias e às ramificações de que fala a definição.

O método, tal como o entendo, tem origem no século XIX com Friedrich Nietzsche (1844-1900). Falemos um pouco sobre ele. Nietzsche foi sobretudo um anti-idealista que lutou ferozmente contra todos os idealismos (religiosos, morais, políticos, filosóficos, científicos) apesar de se basear no mesmo que a filosofia idealista, o estudo do concreto, do material, do histórico sem teleologia. Defendeu que o homem devia superar-se, pelo que enfrentou todas as religiões por proporem uma negação do humano como forma de alcançar a superação do sofrimento inerente à vida. Sofrimento vindo do desejo. Desde o budismo que defendia a extinção do desejo, ao cristianismo que falava em pecado e consequentemente na repressão do desejo, ele via as religiões agirem de modo

⁵⁹ Figueiredo, 1953: 703.

semelhante. Nietzsche, aqui como em muitas outras temáticas, fez o caminho inverso aceitando o humano, com todos os seus problemas e potencialidades, onde a base é exatamente o desejo, combatido pelas religiões, com um enorme poder de transformação da realidade humana. Tentou sempre libertar-se dos sentidos tradicionais das coisas (práticas, normas, linguagens, instituições, etc.) procurando revelar a construção desses sentidos, o seu caminho agitado ao longo da história, o diferente, o estranho, que termina descoberta no fim do caminho rastreável. Assinalou a estranheza gerada pela investigação histórica quando mostrava as origens tão diferentes duma coisa em relação às características que ela tinha agora no presente. Colocou grande ênfase na história, centro de toda a investigação filosófica, desde que afrontasse os costumes, do sentido comum, da tradição e do dar qualquer finalidade aos feitos do passado, ou qualquer razão supostamente originária. Em lugar da história comum propôs uma história crítica e para a sua abordagem, formulou o método genealógico. Em 1887 escreveu *Para a Genealogia da Moral*, expondo o método genealógico em conjunto com a sua aplicação à crítica da moral, à história dos sistemas penais, à gênese da culpa, à má consciência e aos ideais ascéticos. Tudo isto em relação com a grande temática da obra nietzschiana a crítica da cultura moderna e contemporânea, que via como decadente e a transvalorização de todos os valores estabelecidos, processo inerente ao aparecimento do super-homem (Geymonat, 2011).

Em *Humano demasiado humano*, Nietzsche reivindicou uma filosofia histórica que constituiu a possibilidade da elaboração posterior da genealogia. A genealogia ocupou-se em mostrar a procedência irracional e os processos de racionalização retrospectiva que acabam por nos oferecer a visão do nosso presente como natural. Além do que nos oferece, a memória estabelece um espaço de emergência, o momento em que surge, ou a procedência de uma instituição, um conceito, uma prática ou um discurso. Assim a genealogia propõe romper o jugo da memória, da filosofia da história, através de um uso perverso das modalidades platônicas da história (Auladell, s.d.).

Ele começou por colocar a questão de saber a origem do nosso bem e mal, donde passou à questão que o desafiava desde pequeno, de saber a origem dos valores morais. Esses valores não eram abstratos e universais, mas sim concretos e historicamente situados. Julgou o valor de um juízo moral como medido pela influência que tinha sobre a vida. Defendeu uma crítica dos valores morais que pusesse em causa esses mesmos valores, para o que era necessário ter conhecimento das condições e circunstâncias em que eles surgiram, como se desenvolveram e se modificaram. A sua abordagem foi feita pela genealogia. Fez uma exposição clara do método genealógico, ao tratar da origem e finalidade das penas criminais, o que foi simultaneamente uma proposta de investigação e uma crítica dos pressupostos que regiam as investigações sobre a gênese das instituições, das normas, dos juízos morais e da natureza onde se manifestava a vida (Geymonat, 2011).

Falou a propósito sobre a origem e a finalidade da pena, questões distintas, ou que o deveriam ser, mas constantemente confundidas. Como atuavam neste caso os genealogistas da moral anteriores a ele? De modo ingênuo, como sempre. Descobriam na pena uma finalidade qualquer, por exemplo a vingança ou a intimidação e depois, despreocupadamente colocavam tal finalidade no início, como causa produtora da pena. Nietzsche defendeu que a finalidade, no direito, era a última coisa a usar pela história genética, pois não existe princípio mais importante para toda a espécie de ciência histórica do que esse, conquistado com tanto esforço, de saber que a causa da gênese de uma coisa e a finalidade final dela, a sua efetiva utilização e inserção num sistema de finalidades eram totalmente separados. Algo que existe, algo que de algum modo se realizou é interpretado uma e outra vez por um poder superior, em direção a novos propósitos, é apropriado de modo novo, transformado e adaptado a uma nova utilidade. Tudo o que acontece no mundo orgânico é um subjugar, um assenhorear-se, mas todo o subjugar e assenhorear-se são, por sua vez, uma reinterpretação, um reajustamento, em que, por necessidade, o sentido e a finalidade anteriores têm que acabar obscurecidos ou totalmente apagados.

Nietzsche acentuou a importância de não confundir a causa com a finalidade, ou seja de não projetar no passado o sentido que uma coisa tem para nós no presente, caindo no erro de dotar a história de finalidade. Esse era o erro da teleologia na história que levava às visões lineares de desenvolvimento ascendente, evolutivo, ou seja a noção de progresso. Em lugar disso ele avançou que o devir das coisas é marcado pela luta entre vontades de poder. Assim, as formas permanecem, mas são dotadas de novos sentidos por forças novas que as utilizam com outros propósitos, em outro contexto, com outras condições e possibilidades. Enunciando a hipótese, é possível um grau elevado de abstração e generalização, servindo para explicar o devir de toda a realidade. Nietzsche propôs a aplicação do seu método genealógico ao problema dos valores morais, Baseou a sua investigação na filologia, especialidade sua a que sempre recorria, ligando-a estreitamente à história. Apresentou várias linhas de pensamento lançando as suas propostas novas à Academia. Propôs a questão de saber que indicação proporciona a ciência da linguagem, especialmente a investigação etimológica, sobre a história evolutiva dos conceitos morais. Questão que merecia a atenção de filólogos e historiadores e até de filósofos profissionais. O caminho correto foi-lhe proporcionado, segundo ele próprio, pelo problema referente ao que as designações de “bom” cunhadas pelas diversas línguas pretendiam significar etimologicamente, tendo encontrado que todas remetiam para uma *metamorfose conceptual idêntica*. Em todos os lados “nobre”, “aristocrático” é o conceito básico a partir do qual se desenvolveu por necessidade, “bom” no sentido de animicamente nobre, aristocrático, animicamente de índole elevado, animicamente privilegiado. É um desenvolvimento que continua sempre em paralelo com outro análogo que faz com que “vulgar”, “plebeu”, “baixo”, signifique

“mau”. Existe assim um fundamento filológico que serve de base à crítica de Nietzsche aos valores morais, em especial ao que ele chama de “moral dos escravos”. Para isso trouxe a genealogia bem apoiada em interpretações psicológicas vendo como se foram conformando, de modo diferente, os conceitos de “bom” e “mau” em função dos grandes grupos identificados como produtores destas categorias, o dos senhores e o dos escravos. A genealogia nietzschiana estudou a origem do pensamento e a fonte dos valores, consistindo numa história genética que incorpora uma crítica dos valores no sentido de mostrar a origem do valor para avaliar esse mesmo valor desde a sua origem. Deste modo, enquanto se critica o conceito de valor, isto é, o valor dos valores, mostra-se que todo o conceito tem uma história que o foi conformando como tal, aos poucos vai-se racionalizando e esquece totalmente a sua origem. Trata-se de mostrar a origem, como análise da procedência e o ponto de surgimento, o que não consiste numa antecipação do sentido, enquanto a procedência designa a qualidade de um instinto, a emergência designa um lugar de confronto. Esta procura não consiste nem em encontrar o que já existia, nem o mais precioso e essencial, nem o lugar da verdade, mas, pelo contrário, considerar como a verdade e a sua origem tiveram a sua história na história (Auladell,s.d.).

O método genealógico adiantado por Nietzsche foi com Foucault que ganhou uma dimensão maior. Foucault trabalhou a partir de Nietzsche, defendendo que para o genealogista não existem essências fixas, leis incontornáveis nem finalidades metafísicas. O método consiste não em ir à origem, mas sim em tentar interseccionar a proveniência e a linhagem de um problema ou de uma coisa. Parte-se do princípio que os factos não falam por si próprios, pelo que deve colocar-se ênfase numa sistematização e conceptualização que assuma a continuidade interativa entre a elaboração da teoria e das hipóteses. O trabalho empírico centra-se nas relações de poder e nos processos de mudança. “Trata-se, numa palavra, de tentar traçar a *história do presente* a partir de um plano e em direcção a um objetivo que possa desinstalar o leitor relativamente às suas próprias convicções internas” (Ó, 2002:15). Em relação à genealogia, tal como Foucault, tente imaginar o futuro *por vir*, do que ainda não existe, através do estudo das formas do passado que deixaram de existir. Há que ter em conta de que as mudanças ao nível do discurso não implicam novas práticas. Deve existir uma relação da história com o presente ao nível da inventividade, analisando a vida que vivemos.

“Chamemos ‘genealogia’, se quiserem, ao conjunto dos conhecimentos eruditos com as memórias locais, junção que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas tácticas actuais. Portanto, terá sido a definição provisória dessas genealogias aquilo que procurei fazer convosco durante estes últimos anos.

Na realidade, como vêem, nesta actividade, que podemos portanto chamar genealógica, não se trata, de forma alguma, de opor à unidade abstracta da teoria a multiplicidade concreta dos factos; não se trata, de forma alguma, de desqualificar o especulativo para lhe opor, sob a forma de qualquer ciência, o rigor dos conhecimentos estabelecidos. Por conseguinte, não é um empirismo

que percorre o projecto genealógico; também não é um positivismo, no sentido vulgar do termo, que se lhe segue. Trata-se de facto, de lançar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legítimos, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquiza-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que só alguns possuíram. As genealogias não são, portanto, regressos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exacta; são, mais precisamente, anticiências. Não por reivindicarem o direito lírico à ignorância e ao não-saber. Não é disso que se trata. Trata-se da insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição, em primeiro lugar e antes de tudo, contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição, em primeiro lugar e antes de tudo, contra os efeitos de poder centralizadores, ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado dentro de uma sociedade como a nossa. E, no fundo, pouco importa que essa institucionalização do discurso científico, se constitua numa universidade ou, de forma mais geral, num aparelho pedagógico, que essa institucionalização dos discursos científicos se constitua numa rede de teoria comercial como a psicanálise, ou num aparelho político, com todas as suas aferências, como no caso do marxismo. É efectivamente contra os efeitos de poder, característicos de um discurso considerado como científico, que a genealogia tem de combater” (Foucault, 2006 I: 23-24).

A genealogia tenta mostrar que os nossos objetos foram construídos gradualmente, de modo histórico, uma peça de cada vez, juntando tradições bem diferentes que nunca pensámos ver juntas e muito menos interligadas. São narrativas específicas, particulares, algumas mesmo descontínuas, mas com implicações gerais. Não se procura um sentido ou uma razão “mas todo um ‘lado fluido’, uma *síntese global* de sentidos, de fins e utilizações civilizacionais para cada conceito moral cujo conteúdo tomemos como inquestionável. Como ele mesmo gostava de afirmar ‘definível é apenas aquilo que não tem história’ (Nietzsche,2000:90)⁶⁰” (Ó,2002:15-16).

É neste contexto que me parece poder questionar o papel das imagens didáticas parietais enquanto contribuintes para a formação global do aluno moderno. O poder político liberal colocou na escola, o espaço onde se dava a socialização, a maioria das tarefas e dos procedimentos que possibilitavam a existência das pessoas e cidadãos modernos, “logo desde os bancos da escola o *homem novo* seria formatado nos ideais do *humanismo*, das *luzes*, do *progresso*, da *autonomia* e da *responsabilidade pessoal*. Há unanimidade na historiografia em reconhecer que a própria instituição escolar apresenta uma *gramática escolar* estável de há muito e que, sob muitos aspectos nos aparece como impermeável, na sua lógica organizacional, às tentativas de a reformular, durante todo o século XX.” (Ó,2002:16) Estes materiais tiveram a sua cota-parte nesta formação contribuindo quer para comunicar uma visão de ciência quer para disseminar comportamentos e valores. É necessário encontrar na sua conceção/utilização linhas de continuidade e de rutura, momentos de desenvolvimento e momentos de mudança que acabaram por fazer deles recursos inolvidáveis.

“Um primeiro exemplo: a análise das relações entre o discurso e o visível.
Estamos convencidos, *sabemos* que tudo fala em uma cultura: as estruturas da linguagem dão forma à ordem das coisas. Outra versão (muito fecunda, é sabido) desse postulado da soberania

⁶⁰ Refere-se a Nietzsche, Friedrich (2000). *Para a genealogia da moral*. Lisboa: Relógio de Água.

do discurso já suposta pela iconografia clássica. Para Émile Mâle, as formas plásticas eram textos gravados na pedra, nas linhas ou nas cores; analisar um capitel, uma iluminura era manifestar o que ‘isso queria dizer’: restaurar o discurso lá onde, para falar mais diretamente, ele estava despojado das suas palavras. Panofsky eleva o privilégio do discurso. Não para reivindicar a autonomia do universo plástico, mas para descrever a complexidade de suas relações: entrecruzamento, isomorfismo, transformação, tradução, em suma, toda essa franja do visível que caracteriza uma cultura em um momento da sua história (Foucault, 2005c: 79).

A opção pela visão genealógica do ensino moderno, particularmente do secundário, tenta revelar a complexa rede de relações que definiram, para o futuro, formas de tipo de poder e modos de organização do conhecimento, originando modos precisos de subjetivação. A partir daqui podemos “remeter a *emergência e consolidação* da escola de massas para, pelo menos, dois grandes quadros históricos: o da *luta pela secularização do governo da alma* e o da necessidade de enquadramento de *populações em risco ou em perigo moral*. Todo o trabalho de socialização escolar será, assim, apresentado como um trabalho de natureza disciplinar e disciplinadora. (...) foi através da adaptação das práticas próprias de uma supervisão religiosa de tipo pastoral, ou seja, da tentativa de auto-identificação com um ser de qualidade superior – objectivando-se, pela primeira vez de forma sistemática, esse *transfer* da disciplina espiritual para as rotinas do quotidiano -, que a escola pública conseguiu inscrever o princípio da realização pessoal bem no âmago do objectivo disciplinar dos Estados liberais” (Ó, 2002:16-17).

Note que a palavra disciplinar segundo o dicionário⁶¹ significa sujeitar à disciplina, corrigir, instruir metodicamente, açoitá-lo com disciplina, enquanto disciplina significa instrução e educação, ensino, relações de submissão de quem é ensinado para com quem ensina, observação de preceitos ou ordens, procedimento correto, conjunto de conhecimentos que se professam em cada cadeira de um instituto escolar, autoridade, correias para açoitá-lo por penitência ou castigo. Assim disciplinar pode ser entendido quer como o ministrar o ensino de conhecimentos em áreas diferentes quer como as práticas para levar à obediência e os corretivos para quem não se submeta a tal obediência, levando assim a ela. Note-se que os ensinamentos transmitidos pelas áreas de conhecimento podem também levar à obediência, mesmo à auto-obediência para o que as imagens usadas na escola contribuíram.

O sistema escolar público não correspondeu apenas a princípios educacionais, ele emergiu das exigências colocadas às administrações estatais, tendo como suporte as tecnologias de governo das almas cristãs cuja existência era anterior. A educação popular, ainda que construída muito na base do *interface* pedagógico, aplicou o princípio geral de encerrar a população de modo a obter massas de cidadãos que evidenciassem formas de comportamento muito marcadas pela auto-inspecção. A escola corresponde a uma *política da consciência* e à invenção duma forma secular de política pastoral que

⁶¹ Figueiredo, 1953: 490.

cruza a individualização com a totalização. “Ora, mesmo esta matriz muito remota já pouco tinha que ver com o cultivo de práticas repressivas, do medo e da obediência passiva. (...) um grande número de jogos identitários apontava para formas positivas de identificação e para um trabalho moral realizado internamente.” (Ó,2002:17)

“Outro eixo genealógico a explorar é o que vê emergir a escola de massas no quadro da expansão das *topografias morais* destinadas a enquadrar populações perigosas ou em perigo eminente. Ainda em pleno século XIX, sublinha António Nóvoa, (1986:9), a ‘instituição de processos educativos intencionais? Parecia muito ligada a um sentimento que sabemos organizar-se já nos alvares do Antigo Regime, o de que a criança era um ser ‘vicioso e imoral’ que importava ‘domesticar’. De facto, a máquina pedagógica que a escola de massas iria universalizar, opera ‘not only to impact Knowledge but to instruct in conduct, and to supervise, evaluate, and rectify childhood pathologies, reforça Nikolas Rose (1990:122; *itálico meu*). A instituição escolar continuou dessa forma um olhar que o século XIX igualmente lançou sobre o criminoso, o louco, o pobre, ou qualquer outro protagonista do comportamento desviante. A sua missão central permanecia a de desenvolver todo um aparato de observação, capaz de documentar objectivamente o carácter único desses indivíduos, e avançar com propostas inovadoras para efectiva disciplinação desses seres em risco (Ó,2002:17-18).⁶²

Existe aqui uma antiga lógica disciplinar-normalizadora que originou a crença iluminista atual de ser a escola liberal que deveria encontrar e explorar em cada aluno um potencial de capacidades intelectuais, físicas e morais que o levam a ser um ator criativo, satisfeito e realizado tanto profissional como afetivamente, o que todos esperamos inocentemente e sem qualquer controvérsia (Ó, 2002).

“Utilizando métodos e esquemas de pensamento bastante comuns eu poderia dizer que certas interdições eram efetivamente colocadas como tais, e que outras, mais difusas, se exprimiam na forma da moral. Creio que pensar essa moral na própria forma com que os contemporâneos a haviam refletido, ou seja, na forma de uma *arte da existência*, ou melhor, de uma *técnica de vida*, está mais de acordo com os campos que eu abordava e com os documentos de que dispunha. Tratava-se de saber como governar sua própria vida para lhe dar a forma mais bela possível (aos olhos dos outros, de si mesmo e das gerações futuras, para as quais se poderá servir de exemplo). Eis o que tentei reconstituir: a formação e o desenvolvimento de uma prática de si que tem como objetivo constituir a si mesmo como o artesão da beleza da sua própria vida.

-As categorias ‘*arte de viver*’ e ‘*técnicas de si*’ não têm como único campo de validade a *experiência sexual dos gregos e dos romanos*.

-Não acredito que haja moral sem um certo número de práticas de si. É possível que essas práticas de si estejam associadas a estruturas de código numerosas, sistemáticas e coercitivas. É até possível que elas se apaguem em benefício desse conjunto de regras que então aparecem como o essencial de uma moral. Mas também é possível que constituam o foco mais importante e mais ativo da moral que seja em torno delas que se desenvolva a reflexão. As práticas de si assumem assim a forma de uma arte de si, relativamente independente de uma legislação moral. O cristianismo certamente reforçou bastante, na reflexão moral, o princípio da lei e a estrutura do código, embora as práticas de ascetismo tenham nele conservado uma importância muito grande” (Foucault, 2006p: 244).

Espero não ser demasiado ambicioso e conseguir fazer um uso efetivo das potencialidades do método genealógico utilizando parcelas do passado e ligações menos

⁶² Refere-se a: “Nóvoa, António (1986). *Do mestre-escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior Técnico e a Rose, Nikolas (1990) *Governing de Soul: The shaping of private self*. London: Routledge.”

evidentes, ou prováveis, é um risco que corro, acreditar na capacidade do meu discurso e na clareza das fontes. Seguindo esta via, como outros que a seguiram, secundarizo a cronologia política, base da narrativa de muitos historiadores. Opto conscientemente pela longa duração, característica do trabalho genealógico, focalizando a energia operativa que atravessa a modernidade atingindo as nossas perspectivas atuais. Estudar o ensino moderno, sobretudo o secundário, acarreta o reconhecimento de linhas políticas evolutivas, de conjunturas mais ou menos interventivas e das consequências das opções político-ideológicas dos regimes políticos que vigoraram em cada momento.

“Mas isso é muito diferente de imaginar que possa ter havido um tipo de ensino e sobretudo um aluno diferente consoante fosse monárquico, republicano ou autoritário o Governo da Nação. Do que se pode falar aqui é, do meu ponto de vista, de novas programações, afinações ou mesmo acelerações de um modelo governamentalizado – que passa a informar em pleno o campo após a *tradução* apresentada pelos pedagogos da Educação Nova – cuja eficácia socializadora, nos anos em estudo, não foi posta jamais em causa. Um dos propósitos, que tenho até como claramente imputável à lógica de ruptura instaurada pelas autoridades educativas, foi o de tentarem legitimar as suas políticas lançando como que uma cortina de fumo reformadora e regeneradora para, exactamente, anunciarem aos seus concidadãos, com a força mobilizadora que tem a novidade, hipóteses e soluções que afinal, já estavam disponíveis no plano das ideias e até das realizações.” (Ó, 2002: 18).

Os materiais equacionados nesta tese reforçam esta ideia pois os mesmos mapas e quadros foram usados de modo análogo em épocas políticas e regimes bem diferentes. Há que ter em conta o papel das elites culturais, no geral quase sempre as mesmas. Mudavam os regimes mas as elites e o pensamento, bem como o ensino seguiam maioritariamente caminhos de continuidade. Quando a propósito das comemorações do centenário republicano se falou nos *adesivos*, ou seja os republicanos aderentes rapidamente à República, após o 5 de Outubro de 1910, temos que ter em conta que se tratou sobretudo da adesão das mesmas elites numa rápida readaptação à nova situação. Devo dizer-lhe que estou convicto de que em relação aos materiais parietais a linha evolutiva é sobretudo de continuidades, bem à margem da questão política do regime em vigor. Espero mostrar-lhe que mesmo algumas questões mais de ideologia política, o colonialismo por exemplo, foram tratadas de modo semelhante transitando de regime para regime, sendo características da modernidade educativa na sua globalidade.

Questões novas obrigam naturalmente a um esforço metodológico renovado. Foucault afirmou que era perigoso abordar documentos que ele conhecia mal. Corria o risco de os submeter, sem se dar conta, a formas de análise e modos de questionamento que sendo provenientes de outros lugares não lhes convinham. Corria também o risco de ao se esforçar por se familiarizar com os textos antigos perder o eixo das questões que pretendia expor. Teve que fazer um trabalho de reformulação teórica e metodológica. “Paul Veyne constantemente me ajudou durante esses anos. Ele sabe o que é pesquisar o verdadeiro, como historiador de verdade; mas também conhece o labirinto em que se entra quando se deseja fazer a história dos jogos do verdadeiro e do falso; ele é daqueles

muito raros hoje em dia, que aceitam enfrentar o perigo, para todo e qualquer pensamento, que a questão da história da verdade traz consigo” (Foucault, 2006t: 196).

“Como se vê, partimos, sem ideia preconcebida, do detalhe dos ‘factos concretos’⁶³; descobrimos então variações tão originais que cada uma delas é só por si um tema. Eu falava de tema e de variações, Foucault disse as coisas; em 1979, anotava no seu caderno: ‘Não passar os universais pelo ralador da história, mas fazer passar a história por um fio de pensamento que recusa os universais.’⁶⁴ Ontologicamente falando, só existem variações, sendo o tema trans-histórico um mero vazio de sentido: Foucault é nominalista como Max Weber e como qualquer bom historiador. Heurísticamente, mais vale partir do detalhe das práticas, daquilo que se fazia e dizia, e fazer o esforço intelectual de se lhes explicitar o discurso; é mais fecundo (mas mais difícil para o historiador e também para os seus leitores⁶⁵) do que partir de uma ideia geral e bem conhecida, porque se corre o risco de se ficar preso a ela, sem nos apercebermos das diferenças últimas e decisivas que a reduziriam a nada.” (Veyne, 2008:15).

O método genealógico de Foucault ajuda a questionar e relativizar as verdades que a tradição nos habituou a não questionar. Sendo eminentemente crítica a genealogia procura trazer-nos uma história do presente levando-nos a pensá-lo de modo diferente. O que parece longínquo e estranho torna-se familiar e, pelo contrário, o que hoje é consensual, até natural, torna-se estranho perante uma análise de tipo genealógico. Olha-se o presente pelas suas condições de possibilidade, sendo este o modo como podemos enfatizar a complexidade, contingência e fragilidade inerente à análise dos eventos históricos (Ó, 2002).

Foucault, cujo pensamento só se tornou mais preciso com o decorrer dos anos, teve um vocabulário técnico que Veyne considerou flutuante pois invocava as singularidades “através dos termos ‘discursos’, mas também ‘práticas discursivas’, ‘pressupostos’, ‘episteme’, ‘dispositivos’... Em vez de nos determos nestes diferentes vocábulos, melhor será atermo-nos ao principal: pensamos as coisas humanas através de ideias gerais que julgamos adequadas, quando nada do que é humano é adequado, racional ou universal. E isto surpreende e inquieta o nosso bom senso” (Veyne, 2008:17-18). Existe uma ilusão tranquilizante que nos faz vislumbrar os discursos através das ideias gerais, desconhecendo a sua diversidade e singularidade. Assim os discursos continuam “inconscientes” para nós, escapando aos nossos olhares. Em cada época os contemporâneos encontram-se fechados em discursos, como em aquários, falsamente transparentes, ignorando quais são e até que existem aquários. As falsas generalidades e os discursos variam no tempo, mas em cada época passam por verdadeiros. A verdade reduz-se ao dizer a verdade, falar consoante o que se pensa ser verdade e que fará sorrir

⁶³ Veyne coloca aqui a nota 12: “Cf. D, IV, p.635: ‘Dirigir-se como domínio de análise às práticas, abordar o estudo por via do que se fazia’.”

⁶⁴ Veyne coloca aqui a nota 13: “DE, I, p. 56.”

⁶⁵ Veyne coloca aqui a nota 14: “Cf. DE, IV, p.635: ‘Dirigir-se como domínio de análise às práticas, abordar o estudo por via do que se fazia’.”

um século mais tarde. A originalidade de Foucault está em trabalhar sobre a verdade no tempo (Veyne, 2008)

Foucault partiu do que os diferentes homens fazem e dizem como sendo evidente, considerando-o verdade. Mas como os homens estão na sua imensa maioria mortos, ele partiu de tudo o que pudessem ter feito e dito em diversas épocas. No fundo ele partiu da história, da qual recolheu amostras (a loucura, a punição, o sexo...) para lhe explicitar o discurso e inferir dele uma antropologia empírica. Explicitar um discurso, uma prática discursiva, consiste em interpretar o que aquelas pessoas faziam ou diziam, em compreender aquilo que supunham os seus gestos, palavras, instituições, coisa que fazemos a cada minuto que passa, compreendemo-nos entre nós. O instrumento de Foucault era uma prática quotidiana, a hermenêutica, a elucidação do sentido⁶⁶. Esta prática quotidiana escapava ao cepticismo sob o jogo do qual caíam as ideias gerais. A sua hermenêutica, que compreendia o sentido dos actos e das palavras de outrem, restringia ao máximo esse sentido, longe de reencontrar o eterno Eros no amor da Antiguidade ou de contaminar esse Eros com psicanálise ou com uma antropologia filosófica. Compreendia aquilo que outrem dizia ou fazia, o que era um ofício de comediante que se ‘põe na pele’ da sua personagem para compreendê-lo. Se esse comediante fosse um historiador, precisaria, além disso, de se tornar dramaturgo para compor o texto do seu papel e encontrar palavras (conceitos) para poder dizê-lo.

“Acrescentemos que essa hermenêutica não faz mais do que delimitar a positividade de dados empíricos (...) persuadido de que um texto não é a sua respectiva interpretação, o método fundamental de Foucault consiste em compreender o mais exactamente possível. O que o autor do texto quis dizer no seu tempo.

(...) O método dessa hermenêutica é este: em vez de partir dos universais como uma grelha de inteligibilidade das ‘práticas concretas’, que são pensada e compreendidas, mesmo que se pratiquem em silêncio, partir-se-á dessas práticas e do discurso singular e bizarro que elas supõem, ‘para passar de certa forma os universais pelas grelhas dessas condutas’; descobre-se então a verdade verdadeira do passado e a ‘inexistência de universais’⁶⁷. Para citar as suas próprias palavras ‘parto da decisão, ao mesmo tempo teórica e metodológica, que consiste em dizer: suponhamos que os universais não existem’; por exemplo, suponhamos que a loucura não existe, ou antes, que não passa de um falso conceito (mesmo se uma realidade lhe corresponde). ‘Desde logo, qual é pois a história que se pode fazer desses diferentes acontecimentos, dessas diferentes práticas que, aparentemente, se ordenam com esse algo suposto que é a loucura?’⁶⁸ E

⁶⁶ Veyne coloca aqui a nota 21: “A relação de um espírito humano com outro, vivo ou morto, feita de iniciativa e de recepção (quer esse espírito seja traduzido por palavras, por actos ou até mesmo por um ‘espírito objectivo’, costume, intuição, prática com a significação dessas práticas) essa relação de compreensão, correcta ou errónea, é um facto primeiro de condição humana, irreduzível a algo anterior. É este facto que torna possível o conhecimento histórico. Em contrapartida não se ‘compreendem’ (ou julga compreender, claro está) os fenómenos naturais, sobretudo se forem extraordinários, senão acreditando que são obra dos Espíritos ou que são Espíritos.”

⁶⁷ Veyne coloca aqui a nota 24: “*Naissance de la biopolitique*, ed. Ewald, Fontana, Senellard, Hautes-Études- Gallimard-Seuil, 2004, p.5.”

⁶⁸ Veyne coloca aqui a nota 25: “*Ibid*, p. 5, com a nota 4, p.26. Aqui ainda, Foucault retifica provavelmente o que eu lhe havia feito dizer em 1978. Cf também DE, IV, p. 634: ‘recusar o universal da *loucura*, da *delinquência* ou da *sexualidade* não quer dizer que aquilo a que estas noções se referem seja nada’ ou que não passam de ideologias interesseiras ou enganadoras.”

que fazem com que ela acabe por existir como loucura verdadeira aos nossos olhos, em vez de permanecer algo perfeitamente real, mas desconhecido, desapercebido, indeterminado e sem nome. Ou desconhecida, ou não reconhecida: a loucura e todas as coisas humanas não têm outra alternativa, a menos que sejam singulares.

Singularidade, dizíamos nós: os discursos dos fenómenos são singulares nos dois sentidos do termo; são estranhos e não entram numa generalidade, sendo cada um único na sua espécie. Logo, para os libertar, partamos dos detalhes e façamos uma regressão⁶⁹ a partir das práticas concretas do poder, dos seus procedimentos, dos seus instrumentos, etc. Pode então explicitar-se um discurso – um conjunto de práticas reais – que toma forma acabada no século XVIII, que Foucault descreve como ‘governamentalidade’ e que difere do discurso medieval do Estado de justiça não menos que do estado administrativo do Renascimento. Outra regressão, quando, em *Vigiar e Punir*, ele farejava menos uma continuidade penal do que uma diferença tácita entre os castigos do Antigo Regime, em que o soberano ‘se abatia com toda a sua força’ sobre o supliciado, e o nosso sistema carcerário” (Veyne, 2008: 19-22)

A investigação genealógica é diferente da história tradicional pois evita o desejo de encontrar a essência metafísica do objeto, a génese ou fonte donde brotou, bem como uma explicação baseada em formas estáveis ou continuidades ininterruptas e lineares. Pelo contrário, a investigação genealógica tenta encontrar a *proveniência* das variadas práticas discursivas que moldam a nossa matriz identitária, concentrando a atenção nas práticas locais, as descontinuidades temporais, os acidentes factuais. (Ó, 2002). A propósito convém recordar que as imagens podem ser vistas como um outro tipo de textos, mesmo com uma gramática diferente, bastante sua, não deixam de ser formas de comunicação discursiva, logo a sua produção é também uma certa prática discursiva.

“É desta matéria que Foucault trata no conhecido texto *Nietzsche, la généalogie, l’histoire* quando nos informa que a regra da proveniência permite dissociar o *eu* ou a *alma* – e o mesmo se há-de passar com qualquer outro conceito – e, no lugar de uma análise redutora, desenhar então uma interpretação historiográfica que faça efectivamente proliferar à volta de qualquer sujeito histórico várias cadeias acontecimentais⁷⁰. As narrativas deste tipo não funcionam primeiramente como ilustrações empíricas de um argumento teórico; em vez disso, são as relatadas histórias específicas porque se parte do pressuposto que elas podem conter as multimodais ligações e a

⁶⁹ Veyne coloca aqui a nota 26: “*Naissance de la biopolitique*, pp. 4-5.”

⁷⁰ Jorge do O coloca aqui a nota 37: “Foucault defende que é justamente no ponto em que se rompe com uma visão unificada da realidade que deve começar o trabalho do genealogista: ‘Là où l’âme prétend s’unifier, là où le Moi s’invente une identité ou une cohérence, le généalogiste part à la recherche du commencement ... L’analyse de la provenance permet de dissocier le Moi et de faire pulluler, aux lieux et places de la synthèse vide, mille événements maintenant perdus. La provenance permet aussi de retrouver sous l’aspect unique d’un caractère, ou d’un concept, la prolifération des événements à travers lesquels (grâce auxquels, contre lesquels) ils se sont formés’. Mas adverte em seguida ‘la généalogie ne prétend pas remonter le temps pour une grande continuité par-delà la dispersion de l’oubli; sa tâche n’est pas de montrer que le passé est encore là, bien vivant dans le présent, l’animant encore en secret, après avoir imposé à toutes les traverses du parcours une forme dessinée dès le départ ... Rien qui ressemblerait à l’évolution d’une espèce, au destin d’un peuple. Suivre la filière complexe de provenance, c’est au contraire maintenir ce qui s’est passé dans la dispersion qui lui est propre: c’est repérer les accidents, les infimes déviations – ou au contraire les retournements complets –, les erreurs, les fautes d’appréciation, les mauvais calculs qui ont donné naissance à ce qui existe et vaut pour nous; c’est découvrir qu’à la racine de ce que nous connaissons et de ce que nous sommes il n’y a point la vérité et l’être, mais la exteriorité de l’accident’ (Foucault, 1971:141) ”. Refere-se a: “Foucault, Michel (1971). *Nietzsche, la généalogie, l’histoire*. In *Dits et écrits (1970-1975)*, pp.136-156). Vol.II. Paris: Galimard”.

diversidade das linguagens que historicamente envolvem a pessoa (Minson,1985:17)⁷¹. O genealogista evita a procura do profundo ou a tentação maior de desenterrar o escondido. Preocupa-se, antes, em registrar as superfícies sobre a qual os acontecimentos se dispersam, porque acredita que dessa forma pode detectar os detalhes – as mudanças subtis e os contornos breves – em que se plasmam as grandes recorrências espaço-temporais. As linhagens históricas que este método estabelece parecem demonstrar-nos que os segredos mais significativos se encontram, afinal, à tona da água (Dreyfus & Rabinow, 1982: 106-107)⁷²” (Ó, 2002: 121-122).

A genealogia é uma metodologia com intenções essencialmente críticas, que tem implícita uma forma de posicionamento radical. Note bem que o que está em causa no propósito de Foucault não é denunciar a falsidade, pelo contrário, o que o mobiliza é a descrição, ainda que fragmentária, das formas como historicamente se deu a constituição da verdade. Como assinalou Nikolas Rose⁷³ não trata do *Porquê*, mas sim do *Como* (Ó, 2002).

Foucault criticou completamente os ideais de autoconsciência e reflexividade, apanágio de boa parte do pensamento moderno, bem visíveis em autores como Hegel, Mill ou Freud. Esses autores cristalizaram a ideia otimista da construção de um futuro onde todos os impulsos que governam o *eu* e, simultaneamente, as forças que governam a ordem se tornam transparentes para os atores implicados. Falam-nos de um modelo de sociedade onde, com matizes distintas, existem sentimentos universais de comunidade, legitimidade e liberdade, remetendo para uma grande consciência dos princípios da ação social, por parte dos participantes e da internalização tranquila das premissas que marcam a sua conduta (Ó, 2002). Ou seja uma internalização *natural* dos seus valores e comportamentos.

Foucault considerava a idealização do coletivismo e da consciência individual como uma dupla forma de tirania, uma armadilha. Mostrou que a norma da reflexividade leva os sujeitos a situarem-se constantemente sob o controlo estandardizado da razão e da moral.

As suas descrições genealógicas, por exemplo, no campo das interações de carácter confessional, mostram processos circulares, pelos quais as diferentes autoridades terapêuticas traduzem primeiro os sonhos, desejos e angústias dos atores para uma lexicologia clínica e, depois, devolvem-lhos na forma de um programa que os libertará (Ó, 2002). A conhecida afirmação de Foucault, de que o homem ocidental se foi progressivamente transformando num animal confessional, remete directamente para a introdução das temáticas de liberdade e da consciência na órbita da normalização. Tudo se passa como se ele tivesse atrás de si uma longa aprendizagem de autogoverno

⁷¹ Refere-se a: “Minson, Jeffrey (1985). *Genealogie of morals: Nietzsche, Foucault, Donzelet and the eccentric of ethics*. New York: St. Martin’s Press.”

⁷² Refere-se a: “Dreyfus, Hubert L. & Rabinow, Paul (1982). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press.”

⁷³ Jorge do ò apresenta como referência: “(Rose, 1996b: 80)”, referente a “Rose, Nikolas (1996). *Inventing our selves: Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.”

materializada numa capacidade de se identificar com as narrativas de emocionais que se dispõem em seu redor.

“Ao mostrar a contingência – e consequentemente precariedade- da pergunta ‘quem sou eu?’, em sua função principal de garantir a sujeição dos indivíduos tanto ao governo⁷⁴ dos outros quanto ao governo de si por si mesmo, Foucault consegue articular três elementos: o governo dos homens, a manifestação da verdade e os vários processos de subjetivação pela verdade de si, o exercício de si). É o próprio filósofo que explica, no início do resumo do curso:

‘como é possível que, na cultura ocidental cristã, o governo dos homens exija daqueles que são dirigidos, para além dos atos de obediência e submissão, ‘atos de verdade’ que têm como particularidade o fato de não somente o sujeito é obrigado a dizer a verdade, mas dizer a verdade sobre si mesmo, suas faltas, seus desejos, seu estado de alma? Como se formou um tipo de governo dos homens em que não é mais exigido simplesmente obedecer, mas manifestar, enunciando aquilo que se é?’ (Foucault, 1977⁷⁵, p.101) ” (Veiga Neto In Foucault, 2011: 13-14)

No contexto dos três volumes da *História da Sexualidade*, foi definindo uma zona de análise onde se cruzam constantemente a problemática ética e a política. Encontra-se aí o termo *governamentalidade* e a expressão *tecnologias do eu*, remetendo um para o outro, esclarecendo-se mutuamente e serão os que melhor definem a inflexão operada nos seus últimos projetos de investigação, procurando compreender as bases em que assentam as práticas modernas de subjetivação.

“O objetivo das duas tópicas é gerar toda uma aparelhagem conceptual que possa tornar explícita tanto uma visão micro, tomando o indivíduo no seu próprio universo, quanto uma macro do tecido social, revelando uma preocupação de governo da população no seu conjunto. Como se as dinâmicas da individualização e da totalização correspondessem a um e a um só processo – e nós devêssemos falar de identidade como um problema essencialmente *relacional* -, os textos de Foucault mobilizam-se para inventariar os mecanismos de poder desenvolvidos, a partir do século XVI e na Europa Ocidental, no sentido de administrar e supervisionar as condições de vida dos cidadãos, de todos e de cada um em particular. Os seus escritos finais procuram desvendar a emergência de todo um novo exercício do poder soberano ligado à razão do Estado. A governamentalidade corresponderia, assim, ao desencadear de toda uma *arte* caracterizada pela heterogeneidade de autoridades e agências, empregando igualmente uma desmesurada variedade de técnicas e formas de conhecimento científico destinadas a avaliar e a melhorar a riqueza, a saúde, a educação, os costumes e os hábitos da população. Este modelo *bio-político* terá conhecido uma enorme aceleração a partir do século XVIII. Com efeito, o Estado moderno foi-se afirmando através de formas de notação, colecção, representação, acumulação, quantificação, sistematização e transporte de informação, alimentando-se ainda do propósito de reinventar permanentemente novas modalidades de divisão do espaço e do tempo social. Estas operações de *poder-saber* terão configurado num dispositivo ágil para o governo da nação no seu conjunto e disponibilizaram igualmente critérios para o aperfeiçoamento ético.” (Ó, 2002:5)

As tecnologias do eu, em Foucault referem-se a uma série de técnicas performativas de poder que incitam o sujeito a agir modificando o seu corpo e a sua alma, pensamentos e conduta, colocando-o em permanente vigilância, para se adequar às regras morais que circulam na sua época. A subjetivação, segundo Foucault, relaciona-se com exercícios

⁷⁴ Alfredo Veiga Neto defende a utilização do termo governo em vez de governo, desde 2002 em “Coisas de Governo” In *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*.

⁷⁵ Refere-se a: “Foucault, Michel. Resumos dos Cursos do Collège de France- 1970-1982. Rio de Janeiro: Zahar, 1997”.

inibidores do eu, ligadas às dinâmicas políticas de governo e ao desenvolvimento de formas de conhecimento científico. A sociedade moderna transformou-se numa sociedade sobretudo disciplinar. Nos últimos anos Foucault analisou a formação do homem moderno através de mecanismos que levavam cada um a relacionar-se consigo mesmo e a desenvolver uma *arte de viver* conducente a reconhecer-se como um certo tipo de sujeito. Um sujeito cuja *verdade* se podia conhecer. A ética só é inteligível como um campo da prática. As várias formas de governo acabaram por ser também limitadas pelos conceitos e instrumentos disponíveis em cada época, mesmo que fossem sempre usados de modo inovador e inspirassem técnicas de regulação mais eficazes (Ó, 2002). Julgo que as tecnologias do eu, nomeadamente do autogoverno e da autodisciplina se cruzam no ensino moderno com as dos meios didáticos parietais que para elas também contribuíram.

Esta questão da verdade do sujeito que se pode conhecer é bastante importante no *Curso do Governo dos vivos*, ele afirma que a arte de governar está inteiramente na capacidade de se fazer obedecer e a racionalidade do governado não será produto do acaso, ela é suficientemente suscitada, provocada e motivada pela e para a obediência. É indispensável uma relação de si consigo, tecnologias de si para fazer a governamentalização. É o problema da verdade que está em jogo nas racionalidades, “creio que, não obstante, seria muito difícil encontrar um exemplo de poder que não se exerça sem se acompanhar, de um modo ou de outro, de uma manifestação da verdade” (Foucault, 2011: 43). Ele afirma que gostaria de retomar a natureza da relação entre o ritual da manifestação da verdade e o exercício de poder. Esse exercício fazia-se acompanhar sempre de uma manifestação da verdade, num sentido amplo. Tentando encontrar uma palavra correspondente não ao conhecimento útil para esse que governa, mas sim para a manifestação da verdade correlativa ao exercício de poder avança com o *verídico* (alêthourguês). “E por conseguinte, forjando a partir de *alêthourguês* uma palavra fictícia de alêthourgia, aleturgia, poder-se-ia chamar a manifestação da verdade como, portanto, um conjunto de procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se atualiza isso que é colocado como verdadeiro por oposição ao falso, ao oculto, ao invisível, ao imprevisível etc. Poder-se-ia chamar aleturgia esse conjunto de procedimentos e dizer que não existe exercício de poder sem qualquer coisa como aleturgia. (...) então eu diria que é bem provável que não exista nenhuma hegemonia que possa se exercer sem qualquer coisa como uma aleturgia.” (Foucault, 2011: 46).

“ (...) tudo aquilo que se chama conhecimento, quer dizer, a produção da verdade na consciência dos indivíduos pelos procedimentos lógicos e experimentais, não é, depois de tudo, mais que uma das formas possíveis de aleturgia. A ciência, o conhecimento objetivo, é somente um momento possível de todas essas formas pelas quais se pode manifestar o verdadeiro.

(...) Inicialmente, nesse domínio, como em todos os outros, aquilo que é marginal e residual, ao se examinar de perto, tem sempre seu valor heurístico e que o pérfido, ou qualquer coisa dessa

ordem, tem frequentemente um princípio de inteligibilidade. Segundo, porque também, sem dúvida, as coisas duraram mais do que se acredita” (Foucault, 2011: 46-47).

Referindo-se a um elemento que julga bastante importante, o “elemento da primeira pessoa, o elemento ‘eu’, elemento do eu mesmo, nisso que se poderia chamar aleturgia ou a veridicação, ou ainda, nos ritos e procedimentos de veridicação” (Foucault, 2011: 62).

Foucault defendeu que existe uma relação entre a manifestação da verdade e o exercício do poder, sendo muito importante para o exercício do poder a manifestação de uma verdade sob a forma da subjetividade. Essa subjetividade da manifestação da verdade produz efeitos que vão muito para lá das relações utilitárias do conhecimento. A aleturgia, ou seja, a manifestação da verdade faz muito mais do que permitir conhecer (Foucault, 2011).

“ (...) a questão sobre a qual eu gostaria de falar neste ano (...) governo dos homens pela manifestação da verdade sob a forma da subjetividade. Porque, sob qual forma, numa sociedade como a nossa, existe um laço tão profundo entre o exercício do poder e a obrigação pelos indivíduos de se fazerem eles mesmos, nos procedimentos de manifestação da verdade, nos procedimentos de aleturgia, de se fazerem eles próprios atores essenciais? Qual a relação no fato de ser sujeito em uma relação de poder e sujeito pelo qual, para o qual e a propósito do qual se manifesta a verdade? O que é esse duplo sentido do sujeito em uma relação de poder, sujeito em uma manifestação da verdade?

(...) Então eu chamarei ato de verdade a parte que retorna ao sujeito no procedimento da aleturgia para que se possa defini-lo: 1) pelo papel que ele desempenha como operador; 2) pelo papel que ele desempenha como espectador; 3) pelo papel que ele desempenha como objeto mesmo da aleturgia. Em outras palavras, [o ato da verdade indica que] em um procedimento de manifestação da verdade o sujeito pode ser o agente ativo graças ao qual a verdade emerge” (Foucault, 2011: 74-75).

Saber, poder, verdade são vocábulos que *impressionam* os leitores de Foucault. Deve-se precisar as suas relações mútuas. Por princípio o saber é desinteressado, isento de qualquer poder. O *Sábio* está nos antípodas do *Político*, por quem nutre desprezo. Na prática, o saber é frequentemente utilizado pelo poder, que muitas vezes o auxilia. Claro que não se trata de fazer do saber e do poder um “casal infernal”, mas sim de precisar, em cada caso, quais foram as relações e, primeiro que tudo, se as tiveram, e por que vias. Quando se relacionam, efetivamente, encontram-se num mesmo dispositivo onde se entrelaçam, sendo o poder sábio na sua área, conferindo poder a certos saberes. Governar hoje é uma autêntica ciência, o *príncipe* moderno tem de saber economia e consulta economistas e mesmo sociólogos. A racionalidade ocidental (racionalidade dos meios e não dos fins, entenda-se) utiliza saberes e conhecimentos técnicos. Tais saberes e conhecimentos são entendidos como fiáveis e verídicos, por quem os usa e, exceto em caso de revolta, pelos súbditos. Um dos componentes do dispositivo é a própria verdade. Foucault afirmou que a verdade pertencia a este mundo, era produzida nele devido aos

múltiplos constrangimentos, detendo efeitos regulados de poder. Cada sociedade tem o seu regime de verdade, a sua política geral da verdade.⁷⁶ (Veyne, 2008).

Relacionada com esta questão da verdade Foucault levanta a questão do *falar-verdade*. Julgo que é uma questão de máxima importância, perante a relatividade do conhecimento e a noção de que o conhecimento científico é não só subjetivo, como em grande parte contingente, como podemos falar verdade se ela não passa da nossa verdade, o que tem implicações diretas no modo como fazemos ciência. Em a *Hermenêutica do Sujeito* Foucault utiliza um conceito que irá retomar posteriormente: “ (...) uma noção que, a meu ver, é muito importante na prática de si, na tecnologia do sujeito: a noção de *parrhesía*, que pode ser compreendida, genericamente, como franqueza, abertura do coração, abertura do pensamento, etc.” (Foucault, 2006e: 209).

Em *O Governo de si e dos outros* afirmou: “Me pareceu que, para estudar efetivamente a experiência como matriz para a formação dos saberes, não se devia procurar analisar o desenvolvimento ou o progresso dos conhecimentos mas sim identificar quais eram as práticas discursivas que podiam constituir matrizes de conhecimentos possíveis, estudar nessas práticas discursivas as regras, o jogo do verdadeiro e do falso e, *grosso modo*, se vocês preferirem, as formas de verificação. Em suma, tratava-se de deslocar o eixo da história do conhecimento para a análise dos saberes das práticas discursivas que organizam e constituem o elemento matricial desses saberes, e estudar essas práticas discursivas como formas reguladas de verificação. Do conhecimento ao saber, do saber às práticas discursivas e às regras de verificação – foi esse o deslocamento que procurei fazer por um certo tempo” (Foucault, 2010: 5-6). Para ele o que faz sentido não é falar em verdade mas sim em formas de verificação do conhecimento, o que é importante para nós que ao avançarmos posições científicas temos a consciência que elas não são uma verdade absoluta, mas tão só a nossa maneira de olhar o assunto com rigor metodológico.

A propósito de um texto de Kant, sobre *o que é a Ilustração* (Aufklärung) Foucault fala da questão do presente, da atualidade, do que acontece hoje, agora, do ponto do qual estamos a escrever. Segundo ele não poderíamos encontrar em Leibniz, nem em Descartes, por exemplo esta questão do “presente a que pertencemos”. É em Kant que ele vai encontrar a questão “do presente como acontecimento filosófico a que pertence o filósofo que fala sobre ela” (Foucault, 2011b:13). Ali parece que vemos a filosofia tornar-se a superfície da emergência da sua própria atualidade discursiva que ela interroga como acontecimento. Um acontecimento de que tem de dizer o sentido, o valor e a singularidade filosóficos. Assim o filósofo ao fazer o seu discurso filosófico, não pode evitar colocar a questão do seu pertencimento a esse presente. Trata-se da questão do seu pertencimento a um presente, ou seja a um certo “nós”, a um conjunto cultural

⁷⁶ Veyne coloca a propósito a nota 77: “DE,III,p.158.”

caraterístico da sua própria atualidade. (Foucault,2011b). É evidente que a mesma questão se pode colocar a nós próprios enquanto historiadores que através da história interrogamos o presente a que pertencemos situando-nos no interior desse presente, escolhendo a nossa perspetiva sobre o que vivemos.

“A filosofia como superfície de emergência de uma atualidade, a filosofia como interrogação pelo filósofo desse ‘nós’ de que ele faz parte e em relação ao qual ele tem de se situar, é isso, me parece, que caracteriza a filosofia como discurso da modernidade, como discurso sobre a modernidade. (...) pelo menos desde o século XVI (...) ao longo de todo o século XVII, do próprio início do século XVIII, a questão da modernidade era colocada. Mas, para falar bastante esquematicamente, a questão da modernidade tinha sido posta na cultura, digamos clássica num eixo que eu diria longitudinal. Quer dizer, a questão da modernidade era colocada como a questão da polaridade, como uma questão concernente à polaridade entre a Antiguidade e a modernidade. Quer dizer, a questão da modernidade se colocava seja nos termos de uma autoridade a aceitar ou a rejeitar (que autoridade aceitar? Que modelo seguir?, etc.),seja também sob a forma, correlativa àquela aliás, de uma valorização comparada: os antigos são superiores aos modernos? Estamos num período de decadência,etc.? Questão da autoridade a aceitar, questão da valorização ou dos valores a comparar. (...) Ora, eu creio que, com Kant (...) aparece, aflora uma nova maneira de colocar a questão da modernidade, não numa relação longitudinal com os antigos, mas no que poderíamos chamar de uma relação sagital, ou uma relação, vamos dizer, vertical, do discurso com a sua própria atualidade. O discurso tem de levar em conta a sua atualidade para, [primeiro], encontrar nela o seu lugar próprio; segundo, dizer o sentido dela; terceiro, designar e especificar o modo de ação, o modo de efetuação que ele realiza no interior dessa atualidade. Qual é a minha atualidade? Qual é o sentido dessa atualidade? E o que faz que eu fale dessa atualidade? É nisso parece-me que consiste essa nova interrogação sobre a modernidade (Foucault, 2011b: 14-15).

Acrescenta também que a seu ver era necessário tentar fazer a genealogia, não da noção da própria modernidade, mas sim da modernidade como questão. Ainda que tome o texto de Kant como ponto de emergência da questão é preciso ter a noção de que ele próprio faz parte de um processo histórico amplo e importante cuja medida seria necessário procurar. Trata-se de um processo cultural bastante singular que tomou consciência de si, em certa medida, nomeando-se e situando-se em relação ao seu passado, ao seu futuro e ao seu presente. Na verdade surge aqui uma das funções da filosofia dita “moderna”, a de se interrogar sobre a própria atualidade (Foucault, 2011b). Kant faz um prognóstico de progresso. “Logo eis a questão: existe em torno de nós um acontecimento que seria sinal rememorativo, demonstrativo e prognóstico de um progresso permanente que arrasta o ser humano em sua totalidade?” (Foucault, 2011b: 17-18). Segundo Foucault Kant diz que se deve ter atenção porque é nos pequenos acontecimentos e não nos grandes que encontramos esse sinal rememorativo, demonstrativo e prognóstico de progresso. Ou seja, não é possível fazer a análise do nosso presente nos seus valores significativos sem se entregar a uma hermenêutica ou a uma decifração que permite dar valor e significação importante ao que aparentemente não os tem (Foucault, 2011b).

Foucault dedica ali também algum do seu pensamento à questão da *parresia*, a que aliás voltará em *A Coragem da Verdade. O Governo de Si e dos Outros II*. Ali começa por relembrar o que havia abordado no curso do ano anterior:

“É absolutamente verdade que é interessante e importante analisar, no que elas podem ter de específico, as estruturas próprias dos diferentes discursos que se propõem e são recebidos como discursos verdadeiros. A análise dessas estruturas é *grosso modo*, o que poderíamos chamar de uma análise epistemológica. Mas, por outro lado, pareceu-me que seria igualmente interessante analisar, no que elas podem ter de específico, as estruturas próprias dos diferentes discursos que se propõem e são recebidos como discursos verdadeiros. A análise dessas estruturas é, *grosso modo*, o que poderíamos chamar de uma análise epistemológica. Mas, por outro lado, pareceu-me que seria igualmente interessante analisar, em suas condições e em suas formas, o tipo de *ato* pelo qual o sujeito, dizendo a verdade, se *manifesta*, e com isso quero dizer representa a si mesmo e é reconhecido pelos outros como dizendo a verdade. Não se trataria, de modo algum, de analisar quais são as formas do discurso tais como ele é reconhecido verdadeiro, mas sim sob que forma, em seu ato de dizer a verdade, o indivíduo se constitui e é constituído pelos outros como sujeito que pronuncia um discurso de verdade, sob que forma se apresenta, a seus próprios olhos e aos olhos dos outros, quem diz a verdade, [qual é] a forma do sujeito que diz a verdade. A análise desse domínio poderia ser chamada, em oposição à das estruturas epistemológicas, o estudo das formas ‘aletúrgicas’. Emprego aqui uma palavra que comentei com vocês ano passado ou dois anos atrás. A aleturgia seria, etimologicamente, a produção da verdade, o ato pelo qual a verdade se manifesta. Logo, deixemos de lado as análises do tipo ‘estrutura epistemológica’. E analisemos um pouco as ‘formas aletúrgicas’. É nesse marco que estudo a noção e a prática da *parresia*, mas, (...) gostaria de lembrar como cheguei a esse problema. Cheguei a ele a partir da velha questão, tradicional no próprio cerne da filosofia ocidental, das relações entre o sujeito e a verdade, questão que foi posta, recebida, inicialmente nos termos clássicos habituais, tradicionais, isto é: a partir de que práticas e através de que tipos de discursos se tentou dizer a verdade sobre o sujeito louco ou sobre o sujeito delinquente? A partir de que práticas discursivas se constituiu, como objeto do saber possível, o sujeito falante, o sujeito trabalhante, o sujeito vivente? É todo esse campo de estudo que procurei percorrer durante certo período.

E depois procurei encarar essa mesma questão das relações sujeito verdade sob uma outra forma: não a do discurso em que se poderia dizer a verdade sobre o sujeito, mas a do discurso da verdade que o sujeito é capaz de dizer sobre si mesmo, [sob] algumas formas culturalmente reconhecidas e típicas, por exemplo a confissão e o exame de consciência. Era essa a análise dos discursos verdadeiros que o sujeito faz sobre si mesmo e cuja importância se pôde ver facilmente nas práticas penais ou também no campo, que estudei, da experiência da sexualidade” (Foucault, 2011a: 4-5).

Foucault afirma também que é fácil constatar quão grande, em toda a moral antiga, em toda a cultura grega e romana foi a importância do princípio “é preciso dizer a verdade sobre si mesmo”. Segundo ele havia uma certa tendência que era a de relacionar as formas de práticas de dizer a verdade sobre si mesmo relacionando-as com um eixo central que era o princípio socrático do “conhece-te a ti mesmo”, mas era mais interessante colocar essas práticas num contexto mais amplo, o do cuidado de si. Estudando essas práticas chegou ao “é preciso dizer a verdade sobre si mesmo. Daí a ligação ao conceito de *parresia*, a fala franca, constitutiva do personagem desse “outro” indispensável para que eu possa dizer a verdade sobre mim. “O estudo do *parresia* e do *parresiastês* na cultura de si ao longo da Antiguidade é evidentemente uma espécie de pré-história dessas práticas que se organizaram e se desenvolveram posteriormente em torno de alguns pares célebres: o penitente e seu confessor, o paciente e o psicanalista. Foi essa pré-história, em certo sentido, que procurei [escrever].” (Foucault, 2011a: 9). Vejamos pois em que consiste esse conceito de *parresia*. Foucault diz que um dos significados originais da palavra grega *parresia* é o “dizer tudo” mas ela é traduzida

mais frequentemente por fala franca, ou liberdade de palavra. Era uma noção importante nas práticas da direção de consciência. Uma noção rica e ambígua, difícil, pois designava uma virtude, uma qualidade e também um dever. Será uma técnica, um procedimento de que alguns se sabem servir. É uma virtude, um dever, uma técnica que caracterizam aquele que entre outras coisas tem o encargo de dirigir os outros. Sobretudo no seu esforço, na sua tentativa de constituir uma relação de si consigo. Não podemos cuidar de nós próprios, de nos preocuparmos conosco sem uma relação com o outro cujo papel é exatamente dizer a verdade, toda a verdade, ou pelo menos toda a verdade necessária e dessa forma que é a *parresía*, ou seja a fala franca (Foucault, 2011b).

“Temos portanto, vamos dizer, toda uma estrutura, todo um pacote de noções e de temas importante: cuidado de si, conhecimento de si, arte e exercício de si, relação com o outro, governo pelo outro e dizer-a-verdade, obrigação desse outro de dizer a verdade. Com a noção de *parresía*, temos, como vocês veem, uma noção que está na encruzilhada da obrigação de dizer a verdade, dos procedimentos e técnicas de governamentalidade e da constituição da relação consigo. O dizer-a-verdade do outro, como elemento essencial de governo que ele exerce sobre nós, é uma das condições essenciais para que possamos formar a relação adequada conosco mesmos, que nos proporcionará a virtude e a felicidade.” (Foucault, 2011b: 44)

É uma noção que teve uma longuíssima duração ao longo de toda a Antiguidade. Existe uma pluridade de registos onde está presente. Ela é usada nos confins da direção individual com o campo político, concretamente à volta do problema da alma do Príncipe. O fazer dele um indivíduo moralmente válido, um governante que se encarregue e cuide não só de si próprio mas também dos outros. O *parresiasta* será o que diz a verdade, distanciando-se de tudo o que possa ser mentira e bajulação. A *parresía* é uma maneira de dizer a verdade que se define não pelo conteúdo mas sim pelo modo como a diz. As diferentes formas de dizer-a-verdade podem surgir como estratégia de demonstração, estratégia de persuasão, estratégia de ensino e estratégia de discussão. Qual é a da *parresía*? Não é uma estratégia de demonstração, não é um modo de demonstrar. Pode usar elementos de demonstração, fazer certas demonstrações, mas não é a demonstração nem a estrutura racional do discurso que definem a *parresía* (Foucault, 2011b).

Seguindo uma estratégia de persuasão, será ela uma espécie de retórica? Como técnica, como procedimento, como maneira de dizer as coisas, pode usar recursos da retórica. Existe entre ambas um foco de discussões, uma rede de interferências, proximidades, intrincassões que tem de se ver. No entanto a *parresía* não é um elemento da retórica, já que ela é sobretudo o dizer-a-verdade, enquanto a retórica é uma técnica, uma maneira de dispor os elementos do discurso de modo a persuadir, independentemente do discurso ser verdadeiro ou não. Não existe uma forma retórica específica da *parresía*, não se trata tanto de persuadir, ou pelo menos não se trata necessariamente de persuadir. Ela deve

apelar a procedimentos de retórica, mas esse não é o seu objetivo nem a sua finalidade (Foucault, 2011b).

Ela não é também um modo de ensinar, não é uma pedagogia, dirige-se a alguém a quem se quer dizer a verdade, não se trata necessariamente de o ensinar. Existe na *parresía* uma brutalidade, uma violência, um lado abrupto diferente de um procedimento pedagógico. O *parresiasta* diz a verdade lançando-a na cara daquele com quem dialoga, ou a quem se dirige, sem passar pelo percurso da pedagogia que vai do conhecido ao desconhecido, do simples ao complexo, do elemento ao conjunto (Foucault, 2011b).

Não é uma certa maneira de discutir? Não pertence à demonstração, nem à retórica, nem à pedagogia. Será uma espécie de erística? Um modo de enfrentar um adversário? Haverá nela uma certa estrutura agonística entre dois personagens que se defrontam, numa luta em torno da verdade? Também não, ela não fará parte de uma arte de discussão, pois essa arte faz triunfar o que julgamos ser verdadeiro (Foucault, 2011b).

A *parresía* procura uma vitória que não é a da persuasão, nem a do ensino, ou a de vencer a discussão, não é a vitória do logos, do discurso ou a da violência. Onde encontramos então a *parresía*? Num certo modo de dizer a verdade que não se pode isolar, que não podemos apreender o que a constitui na análise das formas internas do seu discurso, nem nos efeitos desse discurso. Não a encontramos nas estratégias discursivas. Podemos encontrá-la sob formas muito diferentes, Platão e Dion utilizaram-na em lições, aforismos, réplicas, opiniões, juízos (Foucault, 2011b).

Existe *parresía* quando o dizer-a-verdade se diz em condições tais que o fato de o fazer pode ou deve acarretar consequências custosas para quem a diz. A *parresía* não tem a ver com a estrutura interna do discurso, nem com a finalidade, mas sim com o risco que o dizer-a-verdade abre para o próprio interlocutor. Trata-se do efeito de retorno que pode produzir no locutor a partir do efeito que produz no interlocutor. O *parresiasta* arrisca-se ao dizer-a-verdade, expõe-se e pode pagar um preço por tê-la dito. “Os *parresiastas* são os que, no limite, aceitam morrer por ter dita a verdade. Ou, mais exactamente, os *parresiastas* são os que empreendem dizer a verdade a um preço não determinado, o que pode ir até sua própria morte. Pois bem, está aí, me parece, o nó do que é a *parresía*” (Foucault, 2011b:56).

A *parresía* não permite a indiferença, ela formula a verdade a dois níveis, o do enunciado da própria verdade e o da enunciação *parresiástica*, a afirmação de que a verdade que enunciamos, somos nós que a pensamos, estimamos, consideramos efetivamente, nós próprios, como autenticamente, verdadeira. “Eu digo a verdade e penso verdadeiramente que é verdade, e penso verdadeiramente que digo a verdade no momento em que a digo. Esse desdobramento, ou esse redobramento do enunciado da verdade pelo enunciado da verdade, devido ao fato de que eu penso essa verdade e que, pensando-a, eu a digo, é isso que é indispensável ao ato *parresiástico*” (Foucault, 2011b: 62).

Na *parresía* vê-se não só o seu caráter público, mas também um ritual solene do dizer-a-verdade em que o sujeito compromete o que ele pensa no que ele diz, em que atesta a verdade do que pensa na enunciação do que diz. Existe uma espécie de pacto do sujeito que fala consigo mesmo que tem dois níveis, o nível do ato de enunciação e o nível, implícito ou explícito, em que o sujeito se liga ao enunciado e ao conteúdo do enunciado. Ele pactua também ao dizerque é aquele que diz essa verdade pelo que me ligo à sua enunciação e assumo as consequências. O *parresiasta* não tem que ter um estatuto superior que lhe permita falar, é aquele que faz valer a sua liberdade de indivíduo que fala, é livre de dizer ou não dizer. Só existe *parresía*, existe liberdade, liberdade na enunciação da verdade, liberdade no ato pelo qual se diz a verdade e liberdade no pacto pelo qual o sujeito se liga ao enunciado e à enunciação da verdade (Foucault, 2011b).

“A *parresía* (...) é portanto uma certa maneira de falar. Mais precisamente, é uma maneira de dizer a verdade. (...) é uma maneira de dizer a verdade tal que abrimos para nós mesmo um risco pelo próprio fato de dizer a verdade.(...) é uma maneira de abrir esse risco vinculado ao dizer-a-verdade constituindo-nos de certo modo como parceiro de nós mesmos quando falamos, vinculando-nos à enunciação da verdade. Enfim, a *parresía* é uma maneira de se vincular a si mesmo no enunciado da verdade, de vincular livremente a si mesmo e na forma de um ato corajoso. A *parresía* é a livre coragem pela qual você se vincula a si mesmo no ato de dizer a verdade. Ou ainda a *parresía* é a ética do dizer-a-verdade, em seu ato arriscado e livre” (Foucault, 2011b: 64).

Pode-se fazer uma análise da dramática e das diferentes formas dramáticas do discurso verdadeiro: o profeta, o adivinho, o filósofo, o cientista. Todos empregam uma certa dramática do discurso verdadeiro, têm uma certa maneira de se vincular, como sujeitos, à verdade que dizem. E cada um atua de modo diferente conforme fale como adivinho, como profeta, como filósofo ou como cientista. (Foucault, 2011b).

A *parresía* será o exercício de uma palavra que persuade os que são comandados e que num jogo agonístico dê liberdade aos outros que também querem comandar, com todos os efeitos associados a tal situação. O risco de não persuadir e os outros se voltarem contra nós. Ou o de que a palavras dos outros, a que cedemos lugar ao lado da nossa não prevaleça. “É esse o risco político da palavra que dá liberdade a outras palavras e se atribui como tarefa, não dobrar os outros à sua vontade, mas persuadi-los, é isso que constitui o campo próprio da *parresía*” (Foucault, 2011b: 98).

A *parresía* é também o que resta ao fraco vítima de opressão, pode tomar a palavra e por sua conta e risco, levantar-se perante o que cometeu uma injustiça e falar. Nesse momento, a sua palavra é o que se chama *parresía*. Ela pode ser também, no sentido político, o direito de o mais forte falar e guiar sensatamente pelo seu discurso. Será necessário toda uma aleturgia, uma série de processos e procedimentos para desnudar a verdade. Um desses procedimentos será o discurso impotente da vítima de injustiça. Existe assim uma ambiguidade, duas formas de discurso que se defrontam, o discurso

sensato que permite governar os outros e o discurso do fraco recriminando o forte pela sua injustiça. O discurso do fraco dizendo a injustiça do forte é uma condição indispensável para que o forte possa governar os homens de acordo com o discurso da razão humana. Está também em jogo, após um certo dizer-a-verdade, o da injustiça de que se é vítima e que se objeta a quem a impôs, um tipo de confissão, aquele pelo qual, ao contrário, a pessoa toma sobre si, sobre os seus ombros, tanto da sua própria falta como a desgraça dessa falta. Faz a confiança dessa falta, não ao que é mais poderoso e a quem se poderia recriminar, mas a quem se confessa, ao que a guia, ao que a ajuda. Discurso de imprecisão e de confissão, duas formas de *parresía* que se dissociarão posteriormente na história (Foucault, 2011b).

A *parresía* é uma prática, um direito e um risco humanos. Ela pode ser política, ou político-estatutária, com o célebre privilégio estatutário, ligado ao nascimento, que é um certo modo de exercer o poder pelo dizer-a-verdade. Pode ser o grito do impotente contra aquele que abusa da sua própria força, uma *parresía* judiciária. Ou a *parresía* moral que consiste em confessar a falta que pesa na consciência, confessando-a a quem nos pode guiar e ajudar. “De modo que podemos dizer que a *parresía* caracteriza certa posição de certos indivíduos na cidade, posição que, vocês estão vendo, não é a definida simplesmente pela cidadania nem pelo estatuto. Ela é caracterizada, muito mais, eu diria por uma dinâmica, por uma *dynamis*, por certa superioridade que também é uma ambição e um esforço para se ver numa posição tal que se possa dirigir os outros.” (Foucault, 2011b: 146).

O servidor que diz a verdade cumpre com o seu dever. É o que Foucault chama um *pacto parresiástico*: o poderoso que queira governar como deve, tem de aceitar que os mais fracos lhe digam as verdades, mesmo que sejam desagradáveis. Existe também um pacto no fato de que, quando eu digo a verdade, vocês só a aceitam se quiserem, mas se a aceitarem serão solidários nas consequências, quaisquer que sejam, não sendo eu o único responsável. Existe um circuito da *parresía*: ascendência, discurso verdadeiro, coragem e formulação e aceitação de um interesse geral. É esse o grande circuito da democracia, é essa a articulação *politeia/parresía*. Existe aqui um paradoxo, não há democracia sem discurso verdadeiro, porque sem discurso verdadeiro ela pereceria, mas a morte do discurso verdadeiro, a possibilidade da sua morte, da sua redução ao silêncio está inscrita na própria democracia. Não há democracia sem discurso verdadeiro, mas a democracia ameaça a existência desse discurso. “Pois bem, numa época, a nossa, em que se gosta tanto de colocar os problemas da democracia em termos de distribuição de poder, de autonomia de cada um no exercício do poder, em termos de transparência e de opacidade, de relação entre sociedade civil e Estado, creio que talvez seja bom recordar essa velha questão, contemporânea do próprio funcionamento da democracia ateniense e das suas crises, a saber, a questão do discurso verdadeiro e da censura necessária, indispensável e frágil que o discurso verdadeiro não pode deixar de introduzir numa

democracia, uma democracia que ao mesmo tempo torna possível esse discurso verdadeiro e o ameaça sem cessar” (Foucault, 2001b: 170).

Parresía significa, correntemente a liberdade da palavra. Junto a essa noção de liberdade de palavra, em que se diz tudo o que se quer, encontra-se a noção de franqueza. Não apenas se fala livremente como se diz o que se pensa, aquilo em que se acredita mesmo. *Parresía* é também franqueza., é a profissão de verdade. Mas ela é às vezes, frequentemente até, usada num sentido todo corrente e fora de qualquer contexto, de qualquer armadura técnica ou política. Nesse sentido preciso e técnico ela é mais do que a liberdade de palavra dada a todo o cidadão numa democracia, seja ele rico ou pobre. Ela faz o jogo do direito de palavra e o jogo da verdade em qualquer forma de governo, inclusive a autocrática. Existe todo um aspecto de risco e de perigo no dizer-a-verdade da política. Se alguém diz a verdade é para exercer alguma ascendência que tenha certa influência no modo como as decisões são tomadas. Existe uma prática ambígua, ela é necessária e ao mesmo tempo perigosa, pode vir a ser ao mesmo tempo impotente e perigosa. Impotente porque nada prova que vá funcionar como devia, que não resulte no contrário do destinado. E é perigosa porque pode acarretar, para quem a pratica, um perigo para a sua própria vida (Foucault, 2011b).

A *parresía* desdobra-se, há a *parresía* política e outra que podemos chamar psicológica, pois terá de conduzir e guiar a alma dos indivíduos. A sua prática primeiro problematiza-se, depois torna-se num problema geral para todos os regimes políticos, em seguida desdobra-se num problema político e outro de *técnica psicagógica*, embora as duas estejam ligadas uma à outra. Finalmente torna-se objeto, tema de uma prática filosófica. A *parresía* cívica, política está ligada a uma *parresía* diferente, ainda que uma chame a outra. É essa que deve poder introduzir o *alethes lógos* na alma do indivíduo. Duplo escalonamento da *parresía*, é o que aparece claramente segundo Foucault. A *parresía* é o que a cidade necessita para ser governada, mas é também o que deve agir sobre a alma dos cidadãos para que eles sejam cidadãos como manda o figurino da cidade, mesmo que ela seja bem governada (Foucault, 2011b).

“A *parresía* é esse discurso verdadeiro que deve ser feito por qualquer um na cidade para convencer os cidadãos da necessidade de obedecer, pelo menos de obedecer nessa parte da ordem da cidade que é a mais difícil de obter e que é precisamente a vida individual dos cidadãos e a vida da sua alma, ou melhor, a vida de seu corpo, isto é, a vida de seus desejos e de seus prazeres” (Foucault, 2011b:188).

Esta tese tenta ser um exercício de *parresía*, uma *parresía* académica e científica, na medida em que procura dizer a verdade, não a verdade positivista absoluta e inquestionável mas sim a minha verdade. O que aqui surge, ainda que com a ajuda dos autores que comigo viajaram é a verdade na qual eu me comprometo, aquela em que com as minhas fontes eu lhe mostro ser aquela em que acredito. É evidente que não se

trata um exercício onde jogue a vida, mas é um exercício onde jogo a minha idoneidade, a minha posição acadêmica e intelectual, existindo aí a componente de risco que é a de não ser suficientemente explícito e convincente, caindo no ridículo. Com esta tese tenho que lhe mostrar que a minha leitura da concepção e uso dos materiais didáticos parietais ocorreu como a relato e interpreto, sendo essa interpretação tão válida como qualquer outra, mas de tal modo suportada em fontes que é indubitavelmente uma visão científica da realidade. Sem querer *guerrear* com outras interpretações diferentes, apenas lhe fazendo um contraponto é um exercício no qual eu me comprometo totalmente e defendo que é a minha verdade pois aquela em que eu acredito, pela qual me exponho e arrisco publicamente.

Foucault falou também sobre o real do discurso filosófico. A realidade, a prova pela qual, a verificação filosófica se vai manifestar como real, é o fato de ela se dirigir, se poder dirigir, ter a coragem de se dirigir a quem exerce o poder. Muitos pensaram e pensam que o real da filosofia derivava do fato de ela poder dizer a verdade em particular sobre a ciência. Poder dizer a verdade sobre a verdade, a verdade da verdade. No entanto existe outro modo de marcar o real filosófico, o real da verificação filosófica, que essa verificação diga a verdade ou uma falsidade. E esse real marca-se pelo fato de a filosofia ser a atividade que consiste em falar verdade, em praticar a verificação perante o poder. Assim há que perguntar em que condições o discurso filosófico pode encontrar sua realidade, atestar a sua realidade para si mesmo e para os outros. Para que ela não seja apenas um discurso, mas sim a realidade, tem de se dirigir, não a todos e a qualquer um, mas apenas aos que a querem escutar. O filósofo como conselheiro político só intervém quando as coisas vão mal. O seu papel será o de persuadir efetivamente uns e outros, os que governam e os que são governados. O filósofo não só daria conselhos em função do mal da cidade, mas também devia repensar inteiramente o regime da cidade. Era todo o regime da cidade, a sua *politeia* que deveria ser objeto da intervenção do filósofo. O filósofo que fala sem ser ouvido, ou o que fala sobre ameaça de morte, não faz mais do que falar no vazio. Para o seu discurso ser real, que a sua verificação filosófica fosse da ordem do real, o seu discurso de filósofo tinha de ser ouvido, entendido e aceite por aqueles a quem se dirige. O real da filosofia são as suas práticas. A prática da filosofia traduz-se em três capacidades, três formas de atitudes e de aptidões: “você é *eumathés*, isto é, pode aprender facilmente; você é *mnémon*, isto é, tem uma boa memória e guarda no espírito permanentemente e de maneira viva, presente, ativa, tudo o que aprendeu, porque você era *eumathés*. Portanto, você é *eumathés*, você é *mnémon* (guarda na memória o que aprendeu) e, enfim é *logíesthai dunatòs* (é capaz de raciocinar, isto é, numa situação e numa conjectura dadas, sabe utilizar o raciocínio e aplica-lo para tomar uma boa decisão)” (Foucault, 2011b:219).

Além do círculo da escuta, que é o dizer-a-verdade filosófica, a verificação filosófica supõe no outro a vontade da escuta, existe outro círculo diferente. Já não é o círculo do

outro, mas sim o círculo de si mesmo. O real da filosofia só se encontra e reconhece, só se efetua na prática da filosofia. O real da filosofia é a sua prática. Mais exatamente, o real da filosofia não é a sua prática como prática do logos. Não seria a prática da filosofia como diálogo. Será a prática da filosofia como “práticas”, no plural, será a prática da filosofia em suas práticas, em seus exercícios. Trata-se simplesmente do próprio sujeito, é na relação consigo, no trabalho de si sobre si, no trabalho sobre si mesmo, nesse modo de atividade de si sobre si que o real da filosofia será realmente manifestado e atestado. O trabalho de si sobre si é o real da filosofia. Aquele que filosofa, que coabita com ela, é o que vai constituir a prática da filosofia e a sua realidade. Quanto aos outros, aos que sabem que o real da filosofia está nela, nas suas práticas, o ensino pela escrita, a transmissão pela escrita seria totalmente inútil. Para eles basta uma *éndeixis*, uma indicação. É através das estruturas dessa indicação que o ensino da filosofia pode ser praticado (Foucault, 2011b).

Platão o filósofo, enquanto conselheiro político usa a *parresía*. “ Conselheiro ele é, o que quer dizer que ele utiliza a *parresía*, essa *parresía* com todas as suas características que vocês reconheceram: ele se compromete pessoalmente, é seu discurso, é sua opinião, ela leva em conta ao mesmo tempo princípios gerais e uma conjuntura particular, ela se dirige como um princípio geral às pessoas, mas ela persuade individualmente. Tudo isso dá um discurso cuja verdade deve se prender, se testar ao fato de que ela se tornará realidade. É do real político que o discurso filosófico tirará a garantia de que não é simplesmente logos, de que não é simplesmente a palavra dada em sonho, mas que efetivamente toca o *érgon*, aquilo que constitui o real. Temos aí um conjunto de elementos que coincidem com o que lhes havia procurado dizer a propósito da função do *parresiasta*” (Foucault, 2011b: 255).

O dizer-a-verdade filosófico não é a racionalidade política, mas é essencial para a racionalidade política manter certa relação, a ser determinada, com o dizer-a-verdade filosófico. Do mesmo modo que é importante para um dizer-a-verdade filosófico fazer prova da sua realidade em relação a uma prática política. As relações entre filosofia e política não se devem basear na capacidade, eventual, de a filosofia dizer a verdade sobre as melhores maneiras de exercer o poder. Cabe à própria política definir as melhores maneiras de exercer o poder. A filosofia tem de dizer a verdade, não sobre o poder, mas em relação ao poder, numa espécie de cara a cara ou de intersecção com ele. A filosofia não tem de dizer ao poder o que fazer, mas tem de existir como dizer-a-verdade numa certa relação com a política (Foucault, 2011b).

Em relação ao conceito de poder, central no trabalho de Foucault, devemos tentar entendê-lo e utilizá-lo valorizando sobretudo a circulação, a difusão, as redes e o consumo. “O que é o poder? A definição de Foucault parece muito simples, o poder é um relacionamento de forças, ou antes, todo o relacionamento de forças é um ‘relacionamento de poder’. Compreendamos, em primeiro lugar, que o poder não é uma

forma, por exemplo a forma-Estado; e que o relacionamento de poder não é entre duas formas, como o saber. Em segundo lugar que uma força nunca existe no singular, que lhe cabe essencialmente estar em relação com outras forças, tanto assim que toda a força é já relacionamento, quer dizer poder: a força não tem outro objecto nem outro sujeito que não seja a força.” (Deleuze, 1998:99)

Devo procurar entender como, simultaneamente, em tantos e tão diferentes sítios, sem qualquer ação global de coordenação, se codificaram e colocaram em circulação as várias formas de atuação que caracterizam a realidade escolar moderna. Julgo que os materiais de que esta tese trata ao circularem internacionalmente contribuíram para fazer circular também a interiorização de pelo menos algumas dessas formas de atuação e consequentemente de conduta dos diversos atores educativos. “Segundo Foucault, somos completamente formados pelo sistema de conhecimento e poder no seio do qual nascemos e somos criados – mesmo as nossas percepções do que está em nosso redor são influenciadas por isto. Em *The Order of Things*, escreveu: ‘Gostaria de saber se os sujeitos responsáveis pelo discurso científico não são determinados em termos da sua situação, da sua função, da sua capacidade perceptiva e das suas possibilidades práticas por condições que os dominam e até mesmo assolam. (2002: xiv)’ ”(Jardine, 2007: 8)⁷⁷. Nas sociedades modernas a moralidade remete cada vez menos para sistemas universais de injunção e proibição e mais para uma *liberdade regulada*. Cada singularidade é entendida como um ponto de passagem objetivada de princípios e forças de poder. A modernidade caracteriza-se pelo governar sem governar, a ampliação do poder até aos limites mais distantes, ou seja, às escolhas de sujeitos autónomos nas suas decisões. Pode-se enquadrar a temática educativa e as práticas de socialização das crianças e jovens pela dinâmica maior da liberdade. As estratégias desenvolvidas desde o século XIX, altura em que se constituíram as *Ciências da Educação*, poderão explicar-se pela coincidência da direção de sujeitos livres com objetivos de governo. Os padrões e a autonomia e o autocontrolo surgiram como marcas da identidade e da relação interpessoal (Ó, 2002). Devo igualmente considerar que se foi desenvolvendo, um sentimento/hábito de autoeducação. Os elementos didáticos como os aqui estudados têm aí um papel que não se deve desprezar. “Não afirmarei nunca nesta tese que a escola secundária fosse alguma vez um espaço onde o aluno tenha podido circular livremente, sem ordem nem regras. Muito longe disso. O que defendo é que todos os mecanismos de submissão ética desenvolvidos, ao menos de um século a esta parte, têm suposto sempre que ele faça as suas próprias escolhas. Na escola, de há muito que a palavra moral se traduz por *vontade e governo de si*.” (Ó, 2002:10).

Foucault falou-nos frequentemente de *sujeito* e nós também o fazemos, aliás é um termo que a voz popular utiliza com alguma frequência. Ora o que é um sujeito? Segundo o

⁷⁷ Refere-se a: “Foucault, Michel (2002). *The Order of Things*. Nova Iorque: Routledge.”

Dicionário sujeito deriva do latim *subjectus* é um adjetivo que significa escravizado, obediente, adstrito, que não tem vontade própria, disposto naturalmente, habituado, exposto, arriscado. Assim sujeito é aquele que se encontra submetido a uma dada vontade (governo) própria ou dos outros à qual tem que obedecer em detrimento da própria vontade, acabando essa obediência por ser tão habitual que se torna natural.

Poder relaciona-se também com regimes de inteligibilidade. Governar é entendido como agir de acordo com uma certa descrição. As zonas de governo têm-se confundido cada vez mais com operações intelectuais e a circulação de discursos científicos suscetíveis de refletir toda uma massa de fenómenos. A população, no seu conjunto passou a objeto de conhecimento, o que reclamou a presença de novos especialistas. Toda a relação educativa moderna tem uma raiz *psi*, ou seja passou a estar dependente dos diagnósticos, orientações teóricas, divisões e formas de explicação que a psicologia concebeu para indexar e reelaborar os imperativos éticos. Pode-se falar duma regulação psicológica do eu, derivada da ciência da alma muito expandida há mais de um século. Apontando para as capacidades e aptidões, a saúde e as doenças, as virtudes e as perversões, a normalidade e as patologias do escolar, a psicologia esteve na base das técnicas e dispositivos relativos à identidade e à conduta. (Ó, 2002).

Foucault usou o termo *governamentalidade* para designar um tipo de literatura desenvolvida entre metade do século XVI e finais do XVIII à volta da teoria da arte de governo. Era um termo novo com o qual tentou mostrar uma mudança histórica. Ele tentou compreender na imensidão de textos de política com conselhos para o Príncipe, a formação de uma mentalidade política nova. A maneira como um conjunto de pessoas se viu progressivamente implicado num exercício de poder soberano. Governo para Foucault não são ações de um sujeito político, nem operações ou mecanismos burocráticos. É uma certa maneira de alcançar fins políticos, descrita pela ação calculada sobre as forças, as atividades e as relações que constituem o conjunto da população. A evidência histórica de que o governo de todos os homens passa a ter o seu domínio específico de aplicação no próprio Estado, é segundo Foucault muito importante para a modernidade, tal como a temos construído. (Ó, 2002).

Foucault defendeu que as racionalizações discursivas espelham, desde finais do século XVI, a emergência de uma *razão de Estado* que reflete uma dada consciência racional. Os problemas do governo explodiram e espalharam-se em várias direções. Esta nova arte ligou-se, desde logo, à substituição das estruturas feudais pelos grandes Estados territoriais, com uma progressivamente complexa administração, frequentemente com vocação colonial. Deambulando até ao século XIX, as virtudes tradicionais como a sabedoria, a justiça, a liberalidade, o respeito pelas leis divinas e os costumes humanos, bem como os recursos da ação política, como a prudência, as decisões refletidas, o cuidado em cercar-se de bons conselheiros acabaram por não satisfazer a nova racionalidade estatal, muito mais abrangente. Desenvolveu-se uma tecnologia que

associou ao Estado uma pluralidade e multiplicidade de formas de governo, implicando a imanência de todas as práticas (Ó, 2002).

Estamos perante um processo que não se esgota em torno do Estado, pois a questão da governamentalidade traz para a análise histórica a possibilidade de encontrar linhas de comunicação direta entre variadíssimos atores sociais e instituições. “E a dispersão pode ser compreendida porque as perguntas, desde aqueles tempos longínquos, não têm vindo a variar muito. Giram sempre à volta destas: ‘comment se gouverner, comment être gouverné, comment gouverner les autres, par qui doit-on accepter d’être gouverné, comment faire pour être meilleur gouverner possible’ (1978a: 636).⁷⁸” (Ó, 2002:38)

Foucault apresentou uma tipologia que compatibilizava formas de exercício do poder correspondentes a estratégias e objetivos antagónicos, ou, pelo menos muito diferentes. Junto da representada pelo Estado, existia uma grande zona da arte do governo identificada com a Igreja, especialmente com a dissidência cristã ocasionada pelos movimentos da Reforma e Contra-Reforma. As duas variantes da pastoral, a católica e a protestante prescreviam aos fiéis regras concretas de governo das suas almas e conduta (Ó, 2002). Como no século XVI renasceram temas desenvolvidos pela Antiguidade pela escola estoica, tal levou a questão ética do governo da alma para zonas do pensamento laico. Foucault deu relevo a instituições sociais onde atuam personagens tão notáveis como os grandes senhores. É um conjunto vasto de jogos de poder onde se inclui o pai de família, o superior do convento, o professor e o mestre em relação à criança e ao aluno. Existem portanto muitos governos, o do Príncipe que governa o seu Estado é apenas uma das modalidades (Foucault, 2006d; Ó, 2002).

“Governar é, assim, um exercício permanente que entrecruza os comportamentos de todos e de cada um de modo homólogo. A visão temporalmente distendida – ou genealógica como gostava de lhe chamar – que Foucault nos fornece tem por finalidade mostrar que as clivagens (entre outras: estado e sociedade civil, público e privado, soberania e autonomia) e as hierarquizações clássicas utilizadas para inteligibilizar as relações sociais vêm perdendo a sua capacidade explicativa à medida que nos aproximamos da actualidade e, sobretudo, das regiões ocupadas pelas democracias liberais. O novo quadro interpretativo que procura fornecer situa-se bem para além das lógicas de dominação, que nos habituaram a compreender o poder através da dinâmica concentração/rarefação e a inscrever todas as posições sociais num espaço percebido pela regra centro/periferia. Foucault mostra como historicamente inclusive o poder político se vai exercendo cada vez mais através de alianças delicadas entre uma miríade de autoridades, por forma a que seja possível a agregação de realidades que vão desde as relações económicas até à conduta dos indivíduos particulares. A questão em causa não é a da coerção e dos constrangimentos exercidos sobre a massa dos governados. O poder liga-se antes aos modos como, numa dinâmica onde a autonomia e a liberdade estão cada vez mais presentes, se produzem cidadãos. Estes não são destinatários mas intervenientes nos jogos e operações de poder. (Ó, 2002: 39).

Governamentalidade pode relacionar-se com modalidades ativas de controlo e vigilância, das estruturas mentais responsáveis por maneiras próprias de fazer e pensar,

⁷⁸ Refere-se a Foucault, Michel (1978a). *La gouvernementalité*. In *Dits et écrits* (1976-1979) (pp. 635-657). Vol.III. Paris: Gallimard.

com os costumes que interligam as pessoas e as coisas, ou mesmo com a administração dos recursos e das riquezas territoriais. Relaciona-se sobretudo com uma pluralidade de formas de governo que Jorge do Ó designa como pluralidade *sincronizada*. Foucault encontra em François de La Mothe Le Vayer três tipos de governo, o governo de si próprio, de tipo moral; a arte de governar uma família comum, de tipo económico; a ciência de bem governar o Estado de tipo político. Trata-se de uma estrutura tripartida onde a esfera moral, económica e política mantêm a sua singularidade. La Mothe Le Vayer faz uma unificação num movimento em sentido duplo entre a base e o topo. Quem quer poder governar o Estado deve saber governar-se a si mesmo. Deve governar bem a sua família, os seus bens, o seu domínio para poder depois governar bem o Estado (Ó, 2002).

A partir do poder político e administrativo centralizado, surgiu um novo domínio dirigido ao coração dos indivíduos que, a partir do século XVII passou a ser designado por *police*, de *Politzeiwissenschaft* ou de *science of police*. Trata-se de um diagnóstico, um conjunto de listas e classificações, continuamente atualizadas sobre o *estado da Nação*. Levanta-se assim a questão da intervenção permanente do Estado, realizado depois do século XVIII de um modo moderno. Visava a informação sobre os níveis de prosperidade do reino e dos seus habitantes. Autores coevos referem uma ciência do governo e da felicidade. Deste modo o Estado encontrou um meio para tocar diretamente a existência individual dos cidadãos. O conjunto de conhecimentos que figuram neste tipo novo de intervenção política é o da própria vida, o do bem-estar e boa sorte dos governados (Ó, 2002).

Devemos compreender a pluralidade em torno da ideia de fins específicos. Foucault reteve uma ideia do século XVI, a de que o Governo é a direta disposição das coisas de que cuidamos para os conduzir até a um fim conveniente. É um momento de rotura, como assinala Jorge do Ó, com a velha definição de soberania que insistia no direito público e nas teses do *bem comum* com ênfase no território, ao qual todos os homens estavam amarrados. Governar era dispor as coisas, convertendo uma enorme quantidade de finalidades particulares num mesmo propósito de governo. Por consequência a vinculação universal ao poder soberano deixava se efetuar através da lei, surgindo as táticas em permanente correção. Táticas porque o fim do governo está nas coisas a que se dirige. Investigar exige agora muito mais atenção para poder assinalar e mapear todos os processos em que se intensifica, maximiza e aperfeiçoa o aparato do governo. “Trabalhar sobre as táticas abrir-lhe-á caminho para atingir aquele dispositivo, em que historicamente se vêem implicados não apenas procedimentos, análises, reflexões e formas de cálculos, mas também instituições variadas. Ao contrário do efeito de distância e de uniformização que o instrumento legal pretende inscrever na realidade, há que entender os fenómenos a partir do conjunto das *práticas*, quer dizer, em todo o tipo de relações que vão estabelecendo uma maneira de fazer orientada para objectivos

comuns e regulada por uma reflexão contínua sobre os resultados obtidos.” (Ó, 2002: 41-42).

“Por essa palavra ‘governamentalidade’, quero dizer três coisas. Por ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico especial, os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, acho que se deveria entender o processo, ou melhor, o resultado do processo pelo qual o Estado de Justiça da Idade Média, tornado nos séculos XV e XVI Estado administrativo, encontrou-se, pouco a pouco, ‘governamentalizado’ (Foucault, 2006d: 303).

Em 1984 Foucault referiu-se a tecnologias de governo destinadas a conduzir a sua conduta. Relacionava-se com os meios que, numa certa época, vários tipos de autoridade, usam para moldar, instrumentalizar e normalizar a conduta de alguém. Julgo poder incluir aqui o contributo dos materiais que estudo, sendo a escola moderna um tipo de autoridade vocacionada para a moldagem e normalização de comportamentos. A partir das tecnologias de governo, nos anos oitenta, Michel Foucault mudou a direção às questões que o haviam mobilizado, as do poder/saber e da interrogação sobre quais são e como se determinam os efeitos das relações de poder na ordem do conhecimento. Para ele, poder eram essencialmente as relações, ou seja o que fazem os seres humanos nas relações de uns com os outros, não apenas na forma da comunicação de um significado, mas simplesmente na forma do desejo e também sobre uma certa maneira que lhes permite agir uns sobre os outros, de governarem uns aos outros. Governa-se os outros pela conversa e através de uma série de táticas. Alguns homens conseguem mais ou menos determinar a conduta dos outros. Foucault procurou encontrar as várias formas de estruturação que tornam as opções sociais cada vez mais equivalentes e semelhantes, independentemente de cada sujeito. Afastou-se das explicações correntes, à volta do *poder político*, do *poder ideológico*, ou do *poder soberano*. Para ele o poder deixa de ser um sistema unitário à volta dum centro que é simultaneamente a fonte e a razão de todas as dinâmicas internas. Pelo contrário, o Foucault dos últimos anos vê o poder cada vez mais como um domínio de relações estratégicas entre os indivíduos e grupos que tecem entre si jogos de conduta que decorrem segundo a regra invariante da governamentalidade (Ó, 2002).

Saiba também que, para ele, quando os homens se enfrentam mutuamente importa perceber as racionalidades de governo, os métodos, as especificidades e as regras internas em que se projetam e se envolvem. Continuar a entender as relações de poder segundo contextos marcados pela violência instrumental ou por lutas pelo seu monopólio legítimo, já não faz sentido. Defendeu que as ações sobre o comportamento

não se exercem jamais de maneira exaustiva e coerciva. Os exercícios de governo não cessam de potenciar os seus efeitos, numa totalização quase sem custos (Ó, 2002).

Nas sociedades governamentalizadas, o poder amplia-se porque se dirige a pessoas livres, entendidas como autónomas. Foucault afirmou visar o conjunto de práticas pelas quais podemos constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, na sua liberdade podem ter em vez de outros. Sendo livres, os indivíduos experimentam controlar, determinar e deliberar a liberdade dos outros, para o que dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso repousa na liberdade, na vigilância de si sobre si e na vigilância dos outros (Foucault, 2006c).

Para existir poder tem que haver liberdade. Há uma série de possibilidades onde se observam modos de comportamento diversificados e se dispersam reações múltiplas. Foucault definiu a relação de poder como um modo de ação que não age imediata e diretamente sobre os outros, agindo antes sobre eles próprios, constituindo uma ação sobre a ação (Foucault, 1982).

Teremos pois de substituir as ideias de dominação por outras que remetem para a tecnologia da regulação e da autorregulação. Assim, ao falarmos de poder estaremos a referir-nos a uma realidade inacabada. A acumulação de conhecimento sobre coisas, as pessoas e os acontecimentos está longe de evitar que eles respondam de modo bastante inesperado. As tecnologias de governo crescem a partir desta consciência aflita que verifica que uma grande quantidade de realidades lhes escapa e que existem domínios novos que atraem a sua atenção, que a ordem e a administração não se exercem nunca capazmente. Há sempre que realizar mais e melhor. Dada a permanente imperfeição a ação do poder tem que se ampliar (Ó, 2002).

Existe uma nova racionalidade que tanto estimula a homogeneização como a individualização. Isto leva a outro elemento do poder-saber. O sentido dum governo racional com capacidade para causar o aumento da potência do Estado através da constituição prévia de um certo tipo de saber, um saber concreto, preciso e mensurável com referência ao poderio do Estado. A arte de governar, característica da razão do Estado estava intimamente ligada ao desenvolvimento daquilo que apelidamos de *estatística* ou *aritmética* política. O bom governo não dispensa um tal conhecimento. Resumindo, a razão do Estado não é o governar segundo as leis divinas, naturais ou humanas. Essa governação não tem de respeitar a ordem geral do mundo. (Foucault, 2006v).

Os problemas ligados à nova questão, surgida no século XVIII, da *população* tornaram-se o objeto da *police*, levando os estados modernos a desbloquear a arte do governo. A partir daí, passou-se a falar de população, em vez de povo ou de súbditos, como sujeito de aplicação de um conjunto de conhecimentos. Consequentemente a demografia e especialmente a estatística, no fundo a ciência do Estado, abandonaram a exclusividade de funcionamento no domínio administrativo, transformando-se no instrumento que

reflete e calcula toda uma vasta série de fenómenos regulares, que devemos tentar conhecer. O Estado governamentalizou-se lentamente à medida que foi quantificando, tanto as variáveis relacionadas com os recursos e meios de subsistência territoriais, como *novas realidades* ao nível da saúde, da natalidade, morbilidade, fecundidade, higiene, instrução de toda uma população que assim se pretende tornar mais ativa e produtiva (Ó, 2002).

Existe uma rutura, o conhecimento racional e inteligente da população anulou o modelo de governo historicamente consolidado com base na família. A realidade dos fenómenos próprios à população transportou as práticas económicas e as de socialização, para um plano dominado pela racionalidade estatística. A família passa a ser apenas uma peça mais no dispositivo global caracterizado pela abstrata razão do Estado, ou seja passou a ser um dos segmentos da população, ainda que um segmento com um peso considerável (Ó, 2002). Qualquer instituição social, por mais pequena que fosse, passa a ser objeto de uma atenção privilegiada, quando o saber do governo procura alcançar resultados, em relação ao comportamento sexual, à demografia, ao número de crianças ou ao consumo (Foucault, 2006d). Na modernidade a família foi rodeada por um conjunto crescente de reflexões, onde se lhe prescreve e descreve, pormenorizadamente, os comportamentos legítimos, para que atingissem as metas que lhes escapavam.

Desde o século XVIII que instituições, como as escolas, as oficinas e os exércitos, exercem um trabalho de tipo *disciplinar* sobre os corpos e as consciências, externamente à família e à vizinhança, para normalizar os indivíduos. Insisto em que os materiais visados por esta tese tiveram a sua quota-parte nessa atividade. Procura-se cada vez mais a *mesmificação*. Para se gerir uma população, obtendo resultados gerais, é importante agir, não no plano externo, mas sim paciente, racional e inteligentemente sobre o particular, de maneira minuciosa e detalhada. O liberalismo faz aqui um corte com o mundo das sociedades tradicionais. Focalizam-se sobretudo na regulação das escolhas dos cidadãos. A época contemporânea percebeu que o sujeito se constrói a si próprio, apostou na responsabilidade pessoal e na autonomia, tanto política, como social ou económica. O quadro geral originado pela mentalidade de governo mostra que a história das práticas disciplinares é a verdadeira chave da subjetivação política (Ó, 2002).

Trata-se de um sistema de conhecimento e poder que procura transformar-nos nos objetos necessários para uma sociedade moderna; que age no sentido de formar e moldar cada um de nós, que estabelece ideias, expectativas, valores e práticas **discursivas**⁷⁹ e **não discursivas**⁸⁰, deixando-nos com a sensação de que somos continuamente monitorizados, comparados, classificados e julgados por associação a categorias disciplinares do normal e do anormal. É um sistema no qual todos somos classificados, recompensados, punidos, e, em última análise, controlados.” (Jardine, 2007: 30).

⁷⁹ Aqui surge a nota 17: “**Discursivo** – Tudo quanto é verbal”.

⁸⁰ Aqui surge a nota 18: “**Não discursivo** – Artefactos e práticas”.

Em *Vigiar e Punir* Foucault mostrou como historicamente se procedeu à distribuição da população no espaço. Opera-se pelo princípio da localização imediata ou *quadriculamento*. Cada elemento é visto como uma *unidade*, ocupando o seu lugar na fila ou na classe (Ó, 2002). A disciplina individualiza os corpos numa localização que não os implanta, mas que os distribui e faz circular numa rede de relações, que é interiorizada pela noção que cada um tem não só da sua posição, mas sobretudo da distância que o separa do outro. Um a um, todos são classificados e colocados no local onde se cruzam uma linha e uma coluna (Foucault, 2007). Constitui-se uma taxonomia de *seres naturais*, que os torna visualmente inteligíveis através da tecnologia do quadro de dupla entrada, associada a uma racionalidade científica, política e económica, permitindo quer o controlo e a intervenção pontual, individualizada (diferenciando, corrigindo, castigando e eliminando) quer a hipótese de usar os indivíduos segundo o nível que têm nas séries que ocupam (Foucault, 2007; Ó, 2002). Com as operações conjuntas da distribuição e análise o governo elabora uma vastidão de *registos* através dos quais observa, controla, inspeciona, classifica, regularizando assim o sujeito. Em parte, a sua racionalização e divulgação racionalizada na forma de conhecimento científico foi feita pela escola numa espécie de trabalho de legitimação/justificação dos mesmos e esses dados foram também difundidos pelos materiais em estudo. “Na verdade, constrói-se um eixo de poder que leva o *uno* directamente ao *múltiplo*. Ainda que caracterizado como indivíduo este é percorrido e, dir-se-ia com propriedade, dominado pela nova ordem populacional. A parte e o todo, o topo e a base estão estruturalmente ligados, senão mesmo objectivamente fundidos” (Ó, 2002:47).

Nos seus últimos escritos Foucault abarcou o projeto de uma genealogia da subjetividade, filiado também na tensão essencial desencadeada pela governamentalidade que é o fio condutor que explica o vaivém entre as experiências pessoais e os saberes que se vão sedimentando em torno dos indivíduos (Ó, 2002). Foucault afirmou ter querido fazer uma história da organização do saber tanto em relação à dominação como em relação ao si. Governamentalidade é o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si. Deste modo a subjetividade resulta das interações que realizam tanto em situações cara a cara como nos trabalho interno dos indivíduos sobre si próprios. Tentou perceber, através de que práticas divisantes e tecnológicas, o ser humano se transformou num sujeito ético. É pela da análise das dinâmicas aí supostas que se pode compreender que as identidades são simultaneamente coletivas e relacionais. O jogo de subjetivação que Foucault tentou desvendar baseia-se numa oposição, ao identificar o seu nome como o nome de um sujeito particular, o ser humano está a trabalhar sobre um conjunto de alter identificações. Existem definições diferenciadoras ou categorias de ser como, por exemplo, branco, mulher, aluno, anormal, homossexual, etc. Estas e outras identidades hegemónicas originaram a relação do indivíduo consigo mesmo, nas diversas tipologias

de disposições e hábitos que vai inculcando. Assim a governamentalidade inscreve-se no corpo dos homens. O conceito fundamental do projeto genealógico foucaultiano é o das técnicas de si (Ó,2002).

O programa historiográfico de Foucault não foi totalmente concluído, pois a morte do autor inviabilizou-o.

“Vejam os então as grandes linhas de uma genealogia do trabalho de subjectivação ética. As questões mais propriamente ontológicas, e que se prendem com o governo de cada um e dos outros, foram tratadas numa sequência que encadeia os prazeres e a *aphrodisia* na Grécia com os problemas da carne no primeiro cristianismo e, ainda, com as temáticas da sexualidade nas sociedades liberais. As matérias relacionadas com a ascese, com o modo como cada um trabalha sobre si, levaram-no a recensar e tratar – como complemento da confissão, instituição que remonta igualmente à cultura helenística e cristã – uma série de técnicas de si. Além de outras modalidades de auto-exame, analisou então o diálogo, a audição, a meditação, a reza, o treino de memória, os rituais de mortificação e a escrita diarística. Por seu turno, as posições *deontológicas* que activam a subjectivação – as escolhas que se estabelecem em relação às normas e regras, por um lado, e o modo como se esclarecem as grandes opções do governo individual, por outro -, fizeram com que procedesse a um tratamento mais pormenorizado das seguintes modalidades existenciais: viver de uma maneira nobre e bela na Antiguidade Clássica, submeter-se à lei de Deus no Cristianismo, tornar-se um ser racional na tradição Kantiana, atingir a satisfação plena nas sociedades demo-liberais. Finalmente, as questões de tipo *teleológico*, concernentes aos propósitos e fins destas práticas, aos ideais-tipos que temos a esperança de nos adequar. E de novo surgem três grandes arquétipos: o autodomínio através da moderação na tradição grega, a salvação através da renúncia no mundo cristão e a emancipação dos homens nos movimentos liberais.” (Ó,2002:48-49).

Foucault procurou a génese dos trabalhos sobre *o eu* concebendo o projeto da *História da sexualidade*. Estabeleceu um arco temporal que o levou inicialmente do presente até, não ao século XVI, mas sim à Antiguidade Clássica, como acontecera com a questão da governamentalidade. Foi então que pela primeira vez, uma disciplina, a filosofia, se deixou absorver pelas questões das *técnicas de si*. Abrindo e configurando um novo campo de reflexão situado a meio caminho entre as instituições pedagógicas e as religiões de salvação (Foucault,2006z). A triangulação permanente entre elas, tanto ao nível dos discursos como das práticas, esteve na base do atual conhecimento sobre o sujeito. Tentou então mostrar que a primeira grande faceta da subjectivação se relacionava com a ética da sexualidade. Foi entre helenísticos e romanos e não entre cristãos que se formularam os princípios do famoso e histórico princípio conjugal da exclusão do relacionamento sexual fora da relação entre esposos e do seu destino procriador, longe de uma procura de prazer, com a função afetiva do relacionamento sexual no leito conjugal (Foucault, 2006z). A preocupação sistemática com as opções éticas para a existência saudável reiterou depois a ideia de que tanto as práticas sexuais como a mecânica do desejo se desenvolveram segundo sentimentos de inquietude e desassossego. O que importa não são as punições e interdições, mas sim a compreensão de uma racionalidade sobre estas questões. O controlo do prazer realiza-se quando se implanta em cada um uma vontade de conhecer a sua sexualidade Foucault concluiu que

no século XVII começou-se a transformar numa regra para todos o que na idade clássica se aplicava apenas a uma elite filosófica e monástica. A pastoral cristã fez da confissão uma técnica que abarcou tudo o que diz respeito ao sexo. Deve-se registar que os interesses e público devem coincidir com os prazeres individuais. A aparelhagem criada pelos poderes não leva à censura, mas sim à conversa racional. (Ó, 2002).

Uma outra vertente da história da subjetividade começa com a ligação da regra da governamentalidade com a questão do cuidado de si. Foucault trabalhou esta prática também de forma genealógica, assinalando quer as suas bases históricas, quer os diversos espaços sociais em que se acolheu, ganhou ou adquiriu novas roupagens. Ele colocou a tese de que somos herdeiros de uma moral social organizada a partir de uma mudança maior. Deu-se uma inversão na hierarquia dos dois princípios da Antiguidade, tomar cuidado de si e e conhecer-se a si mesmo. Na cultura greco-romana, o conhecimento de si apareceu como consequência do cuidado de si. No mundo moderno o conhecimento de si constitui o princípio fundamental. Procurou, também, compreender quais os caminhos históricos que fizeram da cultura de si a ocupação moral principal. Para Foucault as reflexões e juízos éticos sobre os prazeres que ainda hoje trazemos connosco ou reconhecemos, organizaram-se nos primeiros séculos da nossa era. Contudo insistiu na necessidade de afastar a análise lógica dos sistemas de proibição. As transformações sentidas na prática moral não correspondem a um aumento da severidade e muito menos ao acentuar das interdições. (Ó, 2002). Pelo contrário a mudança incide sobretudo no modo como o indivíduo se deve constituir enquanto sujeito moral. O desenvolvimento da cultura de si traduziu-se não no reforço do que poderia impedir a realização do desejo, mas sim nas modificações que respeitam aos elementos constitutivos da subjetividade moral. O trabalho de união consigo próprio implantou-se pelo modelo da posse e não da submissão. O homem atual está já bem treinado, pertencemos a nós, somos nossos, só dependemos de nós próprios, é-se independente, exercemos em nós um poder que nada limita nem ameaça, detemos o nosso poder (Ó, 2002).

A intensidade das relações de si marca uma inflexão sobre a ética tradicional, baseada em formas externas de controlo repressivo e coercivo. A modernidade deu continuação ao tipo ascético de regime que se concretiza numa vigilância ativamente contínua quer sobre o estatuto do indivíduo, quer sobre o seu ser racional. Sabendo que a fraqueza e a fragilidade, típicas da individualidade, se combatem através de princípios universais, a cultura de si implantou-se decisivamente. Proclama-se a existência de uma verdade única, vinda da razão ou da lei, mas que tem que ser decifrada por cada sujeito em particular, confundindo-se mesmo com o que ele faz (Ó, 2002).

Para Foucault o ponto de chegada dessa política de governo define-se pela soberania do sujeito sobre ele próprio. Para o conseguir o indivíduo aprende a dominar-se, ignorando os desejos, é um regime austero dominado pelas práticas de ascese, ou seja, as práticas

de si, os procedimentos de provação, os exames de consciência, a avaliação de uma falta em relação às regras de conduta. Trata-se de atitudes constantes que se observam globalmente em todos e cada um (Ó, 2002).

Cada um deve recorrer à memória para circunscrever o seu campo de ação, examinando-se a si próprio, inferindo quais os princípios que devem governar a sua vida e, é claro, quando de tal se tratar, transformar-se no seu primeiro censor. As derivações a partir do princípio do cuidado de si foram de grande alcance geral, para lá das doutrinas que o originaram. O importante é reconhecer que verdade e conhecimento de si são as duas faces de uma moeda (Ó, 2002).

Estas práticas identitárias são relacionais, o *ser* ou a *alma* só têm substância se forem entendidos como *trabalho*, como *atividade*. O indivíduo deve livremente obrigar-se a interrogar sobre a partir de que fundamento poderei encontrar a minha identidade? O conhecimento que possamos ter e fazer de nós passa pela comparação ou articulação com os outros semelhantes. A realidade organizadora do cuidado de si é a do espelho. No entanto essa prática não se esgota nas crianças e nos jovens em processo de socialização. Na verdade é uma incumbência, um dever contínuo ao longo de toda a vida. Esta relação a si próprio é sobretudo treinada e reiterada pela relação pedagógica. Os exercícios aí desenvolvidos impelem sempre quer pela escrita, quer pela palavra, o cuidado consigo para a comunicação com o outro, mais concretamente o mestre ou o colega. Neste contexto a escrita tem um papel fundamental na estruturação de uma identidade introspetiva. A introspeção exerce-se com um mecanismo de vigilância específico, que leva o indivíduo a anotar as pequenas alterações do quotidiano e os estados de alma resultantes. “A experiência da escrita, a constante leitura e releitura de registos do tipo do de um diário, bem como o incitamento à sua verbalização, configuram um novo domínio de enunciação. E onde se julgava antes existir um exercício solitário introduz-se uma dinâmica política” (Ó, 2002:53).

Existem dois eixos que se destacam na abordagem foucaultiana, o do pensamento e prática médicas e o do cristianismo. Ambos permitiram a intensificação das relações a si. Tanto para transformar e corrigir, como para purificar e salvar, ambas fizeram do indivíduo um campo permanente de conhecimento e ação. Uma tradição antiga da cultura grega que cada vez se tornou mais visível correlaciona a medicina com o cuidado de si. Foucault interpretou-a de modo a desconstruir a lógica que separa corpo e alma. Começou por Plutarco que defendia que os males de um e da outra poderiam ser analisados e tratados através da noção de *phatos*, argumentando de tal modo que não destringar entre a sua filosofia e a medicina praticada por outros. As doenças físicas e os movimentos involuntários do espírito pareciam comunicar diretamente entre si (Ó, 2002).

Pelo contrário, um médico como Galeno julgava ser do seu domínio profissional o tratamento dos problemas do foro ético. Dedicou-se aos desvios do espírito, primeiro

que nada os amorosos, as paixões que permaneciam rebeldes à razão, mesmo os erros derivados de uma opinião infundada. Foucault notou em tudo isto algo de paradoxal, fixava-se nesta aproximação, uma moral que vê como males maiores não a doença, o sofrimento ou a morte. Os especialistas médicos deveriam atuar sobre as linhas de comunicação e os intercâmbios estabelecidos entre o corpo e a alma, agindo ali onde os maus hábitos dela pudessem provocar as misérias físicas (Ó, 2002).

A associação entre medicina e moral trabalha para estabelecer a regra de que o indivíduo, para lá das imperfeições que obrigam a corrigi-lo e educá-lo, tem de se reconhecer como doente ou ameaçado pela presença da doença. A eficácia desta dinâmica de poder pode ser procurada na enorme quantidade de registos e tabelas que identificam e traduzem os males específicos e também no reconhecimento subsequente que cada sujeito faz ao aceitar livremente poder transformar-se no seu próprio médico (Ó, 2002). Em relação a muitos destes princípios de saúde que se devem interiorizar transformando-nos no médico de nós próprios a escola tem um papel crucial na sua divulgação e inculcação e uma vez mais os materiais didáticos parietais tiveram um contributo que não se pode ignorar.

Pode-se verificar que, em relação ao cuidado de si, existe um tipo de preocupações, uma prática de vigilância muito particularizada onde estão presentes o medo dos excessos, a economia do regime, a escuta das perturbações, a atenção detalhada às disfunções, a consideração de todos os elementos (estação, clima, alimentação, modo de vida) que podem perturbar o corpo e, através dele, a alma (Ó, 2002).

“É sabido que a moral cristã – e entramos já no segundo eixo - recebe como suas muitas recomendações dietéticas da tradição anterior: uma economia que toma como princípio a raridade da actividade sexual; o nexos causal que estabelece entre uma conduta sexual descontrolada e o destino trágico de um indivíduo ou mesmo da comunidade; a luta sem tréguas que faz apelar o desenvolvimento do desejo, tentando retirar fantasias e imagens de prazer tanto do interior da relação sexual como das práticas solitárias. Mas o mais importante de tudo isto está em reconhecer que este enquadramento moral foi objectivado, a montante como uma modalidade de tipo diferente que o cristianismo introduziu nas relações de si. Refiro-me à introdução de uma nova estratégia no inacabado jogo de descoberta pessoal da verdade. De facto a prática cristã traz algumas novidades no processo de intensificação da subjectividade relativamente às tradições suas anteriores. Foucault mostra como, por exemplo, para Platão ‘l’individu doit découvrir la vérité qui se cache en lui’, enquanto que para os estóicos ‘la vérité n’est pas à découvrir dans l’individu, mais dans les *logoi*, les préceptes des maîtres. Le discipline mémorise ce qu’il a entendu, convertissant les paroles de ses maîtres en règles de conduite’ (1988b: 799)⁸¹. A religião cristã, por seu turno, vai exigir um outro tipo de obrigação à verdade, pela qual as regras de conduta têm por finalidade última a transformação dos sujeitos. É sabido como o ascetismo cristão se organiza à volta do princípio da renúncia, tanto a si como à realidade deste mundo, para aceder a um outro nível, da morte à vida, do tempo dos homens à eternidade. Ora, a verdade não se concebe aqui sem a pureza da alma e esta é consequência de um trabalho de autoconhecimento: ‘Le christianisme... requiert de chacun qu’il sache qui il est, c’est-à-dire qu’il s’applique à découvrir ce qui se passe en lui-même, qu’il reconnaisse ses fautes, admette ses tentations, localise ses désirs; chacun doit ensuite révéler ces choses soi à Dieu, soit à d’autres

⁸¹ Refere-se a Foucault, Michel (1988b). La La technologie politique des individus. In Dits et écrits (1980-1988) (pp. 813-828). Vol.IV. Paris: Gallimard.

membres de la communauté, portant ainsi témoignage, publiquement ou de manière privée, contre lui-même...'(1988b: 805) ”⁸² (Ó, 2002: 55-56).

Esta hermenêutica de si só tem dimensão social se for continuamente verbalizada, comunicada. A consciência dos pensamentos não se efetiva sem essa operação. Seja de modo escrito ou oral, direcionada para o padre, o mestre, o médico ou o professor, a *confissão* surge como uma matriz da socialização. É uma tecnologia que coloca no ouvinte uma posição que lhe permite manifestar um poder que tem um efeito discriminatório sobre a verdade de quem fala, ainda que o silêncio seja uma marca identificativa do confessor. No exercício relacional que adequa uma hermenêutica de si com os conselhos corporiza o conhecido triângulo poder-saber-prazer, definido por Foucault (Ó, 2002).

Por outro lado, na História da Sexualidade Foucault introduziu o termo *bio-poder* que usou indistintamente como *bio-política* para designar formas de poder que se exercem sobre as pessoas, pensadas na sua qualidade de seres humanos. Tem a ver com o que anteriormente se disse. As formas teatralizadas de violência utilizadas pelo poder soberano (bio-histórico) dão lugar a uma prática moderna caracterizada pelos reflexos biológicos da política. Podem passar a ver os sujeitos como elementos de uma população dissecando-os na sua individualidade, nomeadamente pela sua sexualidade. Começam a conhecer-se em ligação direta com a política da nação. Já não se trata apenas de uma forma insidiosa de poder que tenta produzir, alimentar e administrar todas as forças que exercem uma posição positiva na vida dos seres humanos. Foucault usou este assunto para reforçar a eficácia da governamentalidade e não só. Uma das ligações mais importantes é a da percepção de que a bio-política moderna gera um novo tipo de contra-acção política. Cada indivíduo é remetido pelas estratégias socializadoras tecidas em seu redor, para um detalhe que o leva a formular necessidades e imperativos que aparecem como respostas alternativas e modelos de vida em sentido contrário. É através da bio-política que se pode entender a resistência, várias vezes estabelecida por Foucault, ou seja como uma forma de reversibilidade estratégica das relações de poder. História da conduta da conduta, a governamentalidade é a história da dissensão, das contra-condutas que também caracterizam todos os seres humanos na modernidade (Ó, 2002).

Na escola moderna o espírito e o corpo são vistos ao mesmo tempo como realidades plásticas e moldáveis (páginas em branco onde a instituição tem liberdade para colocar tudo) e realidades totalmente constituídas, onde cada sujeito deve descobrir a origem, as direções e as deslocções dos seus pensamentos e fantasias. Revelar, relatar e construir, de modo escrito ou oral, o aluno está veiculado ao domínio raciocinado das matérias curriculares, mesmo que esteja consciente que será nivelado abaixo do conhecimento possível, pela melhor avaliação e que qualquer troca de conhecimentos lhe retira o saber

⁸² Idem.

reservado para o mestre, como que a desolcutar os mistérios da alma, ou seja os episódios do prazer perverso (Ó, 2002).

Na escola as regras da arte do governo impuseram-se pouco a pouco naturalmente. A chave está não na aprendizagem, mas sim no exame. E são vários os sentidos que a palavra exame pode ter, mas aqui o da dinâmica exterior/interior, a que toda a população escolar está vinculada. Em tal operação formalizam-se variados códigos da individualidade que possibilitam a transcrição e a introdução na série dos traços de cada sujeito.

“O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. Mais uma inovação da era clássica que os historiadores deixaram na sombra. Faz-se a história da experiência com cegos de nascença, meninos-lobo ou com a hipnose. Mas quem fará a história mais geral, mais vaga, mais determinante também, do ‘exame’ – de seus rituais, de seus métodos, de seus personagens e seus papéis, de seus jogos de perguntas e respostas, de seus sistemas de classificação? Pois nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo do saber, todo um tipo de poder. Fala-se muitas vezes da ideologia que as ‘ciências’ humanas pressupõem, de maneira discreta ou declarada. Mas a sua própria tecnologia, esse pequeno esquema operatório que tem tal difusão (da psiquiatria à pedagogia, do diagnóstico das doenças à contratação de mão-de-obra), esse processo tão familiar do exame, não põe em funcionamento, dentro de um só mecanismo, relações de poder que permitem obter e constituir saber? O investimento político não se faz simplesmente ao nível da consciência, das representações e no que julgamos saber, mas ao nível daquilo que torna possível algum saber” (Foucault, 2007: 154).

O exame é um dos componentes mais ritualizados pelas escolas num jogo pergunta/resposta/recompensa reativando os mecanismos de constituição do saber numa relação específica de poder. O sistema de notas garante a passagem desigual dos conhecimentos e força a continuada comparação de cada aluno com os restantes colegas de classe. O exercício escolar é caracterizado por uma lógica linear e progressiva, com uma complexidade crescente, composto por tarefas simultaneamente repetitivas e diferentes, sempre apontando para o exame. Assim o indivíduo vai-se adequando desde o princípio das regras da relação quer com os outros, quer com um certo percurso. Os rituais escolares avaliam o que aprende e disponibilizam-lhe um lugar entre pares, num alinhamento espaço-temporal (Ó, 2002).

“(…) o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm colocar-se uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída em cada um em relação a cada tarefa e a cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão de assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de

dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcaram uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou de méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos se substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controlo de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 2007: 125-126).

O trabalho de diferenciação, considerando a regra do conjunto e o seu desenrolar genético, é mais profundo. Através de uma intervenção do tipo *clínico* constrói-se o que Foucault apelidou de *microfísica* ou anatomia política do detalhe. Nas escolas examinam-se conhecimentos e, também, os comportamentos e as aptidões que cada um dos escolares *naturalmente* apresenta. Ao medir uma realidade por uma tabela universal, utiliza-se apenas uma técnica de hierarquização que estabelece médias e infere normas de comportamento populacional, correlacionando elementos, organizando campos comparativos, formando categorias. São as tais escalas orgânicas e combinatórias, como as dos testes de inteligência ou personalidade, que paradoxalmente dão visibilidade aos indivíduos. A escola faz uso de um poder que individualiza precisamente porque obriga à homogeneidade. O exame parece fixar a singularidade como uma aposição, o que indica bem o aparecimento do que Foucault designou como uma nova modalidade de poder onde cada um recebe como *status* a sua própria individualidade, e onde se encontra estatutariamente ligado aos traços, às medidas, às notas que o caracterizam e tornam num *caso* (Ó, 2002).

Estamos pois perante um gigantesco aparelho de anotação e registo de aptidões, capacidades e do percurso biográfico de cada estudante, determinado pela lógica de funcionamento do que Foucault considera como *campo científico-disciplinar*. A medicina, a pedagogia e a psicologia, entre outras ciências positivas do indivíduo que surgiram no fim do século XVIII, não terminaram de investigar tendo como referência única um padrão de normalidade. Os processos individuais revelam uma fiscalização multilinear e uma variação constante das situações em que o corpo, a mente e a performance escolar são observados. O insucesso, a delinquência, a loucura secreta, ficam bem longe do centro das estatísticas populacionais-escolares, determinadas pela vitória de uma maioria suficientemente produtiva e saudável, contudo ninguém terá de si uma visão reconfortante da instituição em que se insere. (Ó, 2002) “As variáveis quantitativas e qualitativas em que é mensurado, medido, comparado, e que traduzem a sua existência singular como aluno, só deixam com efeito registadas as situações de desvio ou de planos inclinados que levam diretamente a ele. Numa palavra: a individualização objectiva-se pela dimensão da distância em relação ao padrão médio da

escola. É esta a regra sobre que se estabelecem todas as diferenças individuais” (Ó, 2002: 62).

Os alunos sentem os efeitos disciplinadores, objetivadores e normalizadores de algumas práticas educativas originadas no campo do conhecimento e do poder modernos, ainda que, os professores possam eventualmente não pretender usá-los para produzir tais efeitos. (Jardine, 2007).

As fronteiras identitárias dos alunos tendem a adequar-se, colando-se-lhes ou negando-as vigorosamente, às categorias em que foram referenciados. Como é sabido, a realidade do *normal* não é descrita, ou sequer enunciada, ainda que seja esse o propósito da arte de governo, o do seu enraizamento total. A normalização é um processo, espécie de meta unificadora, contudo nunca atingida por qualquer sujeito. É então que surge a vertigem para a consciência, o trabalho da subjetivação. As tabelas que foram ensaiadas, de início, nos espaços vocacionados para o tratamento da deficiência e da marginalidade transformaram-se, na época contemporânea e em grande parte pela intervenção da escola, em autênticas tecnologias do *eu* (Ó, 2002). “É muito importante reconhecer que esta integração, pela via de uma racionalidade de tipo *marginalista*, e fundamentalmente a partir do século XIX, amplia o tipo de relação entre o social e o individual, porque vai obrigar os alunos a incorporar o *habitus* da aquisição de técnicas de observação, análise e avaliação não apenas da sua própria performance escolar mas também do seu comportamento” (Ó, 2002: 62).

O exercício do governo está dependente dos instrumentos e das técnicas de regulação da conduta que em cada momento as autoridades disponibilizam e seguidamente reelaboram. O espaço de governo não é homogêneo, é intersectável por discursos de diversos tipos, o que nos mobiliza em separar daquelas explicações que revelam a mudança numa tipologia de causalidade linear.

“A visão que teremos é a de um terreno que comporta forças e relações. Remeter-me-ei à forma de um *dispositivo* – de que nos fala Gilles Deleuze (1989) em imagens sugestivas aplicadas ao trabalho de Foucault – e irei sobrepô-la, sempre, à escorregadia palavra realidade. Continuar-se-á, por esta via, a ver mundo pela perspectiva que nos ensinaram, isto é, preferentemente a partir de baixo e do interior, do lado dos homens e das suas acções. O resultado não será, porém, o esperado. Concreto e movente, o dispositivo que o filósofo propõe reparte-se em dois grupos, o das linhas de estratificação ou de sedimentação, e o das linhas de actualização ou de criatividade. Fixa-se portanto no seu interior um conjunto multilinear que não descobre nem sujeitos nem objetos, mas antes *regimes* de desequilíbrio permanente. Derivação, mutação e rivalidade são as suas características dominantes. Qualquer formação histórica é um composto de relações de força. Não se nega que o ofício do historiador continue a ser marcado pela procura de estabelecer sempre novas regularidades; todavia esta velha necessidade será, agora, satisfeita pela observação dos *pontos singulares* porque vai passando uma mesma curva. Sá há inteligibilidade histórica quando se aceitar que em cada um dos seus apoios o enunciado de partida é transformado e recriado:’ a história faz-se no reconhecimento de que os acontecimentos são singularidades irreduzíveis e de que a humanidade se enraiza em pensamento na identificação destas situações’ (Farge, 1999: 43-44)⁸³. É efectivamente esse o regime relacional que gera as construções

⁸³ Refere-se a: “Farge, Arlette (1999) [1997 a 1ª edição em francês]. *Lugares para a história*. Lisboa: Teorema.”

históricas. Cada actor – cada local de passagem – é um ponto de intersecção e troca entre as forças de vária ordem; e também é ora um ponto potencial de resistência relativamente aos modos disponíveis de pensar e agir, ora um ponto de organização e promulgação de programas alternativos. (Ó, 2002: 77-78).

Note que, apesar de a questão do poder estar constantemente presente nas suas reflexões, Foucault não procurou dar-nos, principalmente, mais uma teoria de poder. O seu propósito foi fundamentalmente historiográfico, ainda que com concretizações diversas, animando o seu percurso intelectual. As suas ideias teóricas afinam-se e enformam-se na observação direta de grandes cortes no espaço-tempo, no estabelecimento de variados modos de articulação de discursos com acontecimentos não discursivos, na caracterização das várias forças pela relação que desenvolvem com as tecnologias emergentes em cada época. O seu trabalho é sobretudo uma tentativa de pensar concetualmente, o que significa, dar à história ideias novas e instrumentos de explicação diferentes, aumentando o campo de visão da realidade (Ó, 2002). No fundo trata-se de um imenso desafio que nos deixa, o de ousar tentar algo de semelhante.

“Finalmente, porque o discurso é imanente aos factos históricos, a todo o dispositivo de que ele não é senão a formação última, não arrasta a história, é antes arrastado por ela na companhia do seu inseparável dispositivo. Tal é a resposta a uma pergunta frequentemente ouvida: de onde saiu essa determinação pretensamente cega que é o discurso? O que o produz? De onde vêm as mutações misteriosas do discurso através dos séculos? Provêm muito simplesmente da causalidade histórica vulgar e bem conhecida, que incessantemente acarreta e modifica práticas. Pensamentos, costumes, instituições, enfim todo o dispositivo, com os discursos que nada mais fazem além de lhes delimitarem as fronteiras” (Veyne, 2008: 41).

Nos estudos sobre a governamentalidade surgem-nos as condições que possibilitaram historicamente a fusão entre subjetividade e poder, o que a tradição intelectual costumava mostrar em separado, quando não em oposição. “Ora, esta articulação – sabemo-lo bem – só é razoavelmente inteligível se se imaginar um poder diagramático ou, dito de outro modo, se se pensar que ‘a totalidade do curso da história é constituída por subsistemas cujas ligações são contingentes’, e que existe uma ‘autonomia das condutas em relação aos valores’ formalmente constituídos (Veyne, 1989a: 23) ⁸⁴. Trata-se então, de um programa que se constrói quando consegue interrogar os problemas e as problematizações ‘trough which ‘being’ has been shaped in a thinkable and manageable form, the sites and locales where these problems formed and the authorities responsible for enunciating upon them, the techniques and devices invented, the modes of authority and subjectification engendered, and the telos of this ambition and strategies’ (Rose, 1999: 22) ⁸⁵. A novidade seria até mais vincada, como o sugere Peter Miller (1987) ⁸⁶ na

⁸⁴ Refere-se a: “Veyne, Paul (1989a) *O inventário das diferenças*. Lisboa Gradiva.”

⁸⁵ Refere-se a: “Rose, Nikolas (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.”

⁸⁶ Refere-se a: “Miller, Peter (1987). *Domination and Power*. London: Routledge & Kegan Paul.”

longa e minuciosa reflexão em que nos diz que o poder moderno é um fenómeno sobretudo de natureza íntima” (Ó, 2002: 85).

São reflexões ligadas ao reconhecimento de uma mudança estrutural no devir histórico, onde se ergueu a modernidade. O poder pré-moderno baseava-se na repressão e no domínio dos discursos sobre soberania e legitimidade, o que consubstanciava o direito de matar ou deixar viver. Em seu lugar o poder moderno ergueu formas de governo de carácter tecnológico, que se transformam, em si próprias, na causa de vida ou de morte de cidadãos. A mudança relaciona-se com a mudança na estrutura social, relacionada com a maneira como o poder é teorizado e exercido nos dois períodos históricos. As sociedades modernas são vistas como sociedades disciplinares. Mas a disciplina já não se identifica com uma instituição ou um determinado aparelho, é vista como uma complexa mistura de elementos diversos que são unidos por relações heteromórficas ligadas à direção da conduta.⁸⁷ Configura-se então um novo tipo de poder baseado nas ligações, nos prolongamentos e nas conversões sempre em atualização que logra estabelecer (Ó, 2002).

As modernas práticas de engrenagem não só constroem como punem e proibem, mas sobretudo endossam e possibilitam vontades obedientes, constituindo formas de criatividade e produtividade, organizadamente aprovadas, por um processo simultaneamente transitivo (através de externalidades autoritárias, como regras superiores, etc.) e intransitivo (pela aquisição de condutas organizadas apropriadamente conduzidas pelo membro)⁸⁸. O controlo e a vigilância continuam temas centrais do governo das populações, verificando-se que a sua efetivação ocorre sobretudo na ação individual, tanto pública como privada. O poder exerce-se por alianças que proliferam continuamente, disseminando-se para atender às necessidades emergentes da vida social, da atividade económica e da conduta individual. O poder moderno já não distingue Estado de sociedade civil, público de privado, governo de mercado e, sobretudo, soberania de identidade pessoal. (Ó, 2002).

A modernidade continua ainda bem viva entre nós.

Cientificidade /Positivismo

“Os nossos sistemas de ideias (teorias, doutrinas, ideologias) não só estão sujeitos ao erro como também protegem os erros as ilusões que neles estão inscritos. Faz parte da lógica organizadora de qualquer sistema de ideias o facto de resistir à informação que não convém ou que não se pode integrar. As teorias resistem à agressão das teorias inimigas ou dos argumentos adversos. Ainda que as teorias científicas sejam as únicas a aceitar a possibilidade de ser refutadas, tendem a manifestar esta resistência. Quanto às doutrinas, que são teorias fechadas sobre si mesmas e absolutamente convencidas da sua verdade, são invulneráveis a qualquer crítica que denuncie os seus erros.” Edgar Morin (Morin, 2002: 26).

⁸⁷ Jorge do O utiliza aqui como referência: “(Dean, 1996:64)” referente a “Dean, Miitchell (1996). Putting the technological into government. *History of Human Sciences*, 9 (3), 47-68.”

⁸⁸ Jorge do Ó utiliza aqui como referência: “(Clegg, 192)”.

Falemos agora de cientismo e positivismo, pois este, no prolongamento daquele criou as condições socioculturais para o desenvolvimento e ampla disseminação dos materiais escolares de carácter parietal. Digo-lhe que o século XIX e a modernidade foram muito marcados pelo pensamento positivista. A escola de massas que a modernidade foi construindo mostra a ampla influencia positivista que deixou marcas não só organizacionais como ao nível da própria ideia de escola que permanece entre nós. No fundo, o positivismo, de certo modo, ainda permanece frequentemente entre nós. (Lopes, 2002). O positivismo foi apenas o culminar de um processo evolutivo daquilo a que se apelidou de cientismo que vem desde o iluminismo.

O termo cientismo refere-se a uma teoria que defende a ciência como o método a utilizar para conhecer todas as coisas e que simultaneamente preenche a necessidade de saber da inteligência humana, pela investigação contínua, em aperfeiçoamento progressivo. Surgiu do conceito renascentista de ciência, após Galileu Galilei, sendo radicalmente antidogmático em oposição à crença medievista no abstrato. Autores como Descartes, Leibniz, Locke, Berkeley, Hume, Kant, Poincaré e Dewey destacaram-se no enaltecimento da ciência com base na razão, em função das condicionantes de tempo, espaço e cultura. Devido às influências do século XIX ainda hoje há quem pense na ciência como solução para todos os problemas da vida humana, incluindo os metafísicos e que se pode reduzir a métodos científicos as especulações filosóficas, não levando em consideração que os conhecimentos científicos são contingentes e momentâneos (Santos, s.d.; Porto Editora, s.d.).

A história das ideias tem relevado a influência, a partir do século XVII, dos avanços das ciências da natureza na organização do “espaço epistémico”. Com o iluminismo, por exemplo de Condorcet, e os seus desenvolvimentos oitocentistas, os sucessos da física, da química e da biologia levaram a acreditar que a evolução da humanidade estava pronta para aplicar os cânones da teoria do conhecimento, subjacentes às grandes descobertas científicas modernas, a toda a realidade “fenoménica”⁸⁹ (Catroga, 1998).

“Mas esta sobrevalorização só emergiu com força no momento em que o novo paradigma científico se hegemonizou, e em que se procurou cientificar a sociedade⁹⁰. (Como Michel Foucault escreveu, o homem é uma invenção recente)⁹¹. Daí que a inteligência das razões últimas que ditaram este objectivo obrigue a inteligir as bases em que radicou o novo optimismo epistémico, comumente apelidado cientismo.” (Catroga, 1998: 11)

⁸⁹ Fernando Catroga coloca a propósito a nota 1: “ Para uma compreensão histórica das linhas de força que definiram este processo vejam-se: Georges Gusdorf, *Introduction aux Sciences Humaines. Essai critique sur les origines et leur développement*, Paris, Editions Orphrys, 1974, pp. 343 e ss.; Georges Bastide, *Le Grands Thèmes Moraux de la Civilisation Occidentale*, Paris, Bordas, 1958, pp. 199 e ss.”

⁹⁰ Fernando Catroga coloca aqui a nota 2: “ Indiscutivelmente um grande impulso foi dado pela obra de Comte. Cf. D. G. Charlton, *Positivism Thought in France during the Second Empire (1852-1870)*. Oxford, Clarendon Press, 1959, pp. 24 e ss.”

⁹¹ Fernando Catroga coloca aqui a nota 3: “ Cf. Michel Foucault, *As Palavras e as Coisas*, Lisboa, Portugal Editora, 1968, p. 502”

O conceito de cientismo tem várias definições, e a sua evolução seguiu também caminhos vários. Jacques Ellul⁹² descreveu-lhe cinco fases desde 1850 até hoje e para Tom Sorell⁹³, entre outros, já se notava uma certa forma de cientismo em Francis Bacon (século XVII) ao classificar os saberes secundarizando a poesia e a história em relação às novas ciências experimentais. Também sucedeu o mesmo com a *Encyclopédie* de Diderot e d'Alembert que procurava mostrar o estado dos conhecimentos científicos para tornar o povo mais ilustrado e virtuoso. Foi o que procurou fazer prolongadamente, ainda que com outros fundamentos, o cientismo do século XIX e particularmente os diversos positivismos. Aliás ainda o é pelo cientismo empirista atual que continua a propagandear os sucessos científico-técnicos, defendendo uma conceção unitária de Ciência. Apesar das diferentes expressões históricas, o cientismo constituiu, e de certo modo constitui, uma forte ideologia na “mundividência moderna” (Catroga, 1998). Convém não esquecer que Comenius, a quem dedicaremos algum tempo mais adiante, homem do século XVII, também trilhou certos caminhos de cientismo tentando aplicar a ciência à educação.

Digo-lhe que a palavra *cientismo* terá surgido em França nos inícios do século XX, com Le Dantec, um divulgador do materialismo biológico. O cientismo não só questionava o estatuto de verdade que a ciência afirmava descobrir, normalmente em identificação com a própria realidade, como defendia que o mundo pudesse ser analisado, compreendido e explicado. Ao acreditar que a realidade obedece a leis estáveis, o cientismo defendia a possibilidade constante da previsão, desde que as questões fossem demonstráveis. Julgava que a ciência progrediria até resolver todos os problemas possíveis. O cientismo excedeu a esfera autónoma das ciências com um trabalho de unificação trans-regional que explorou, por vezes exageradamente, a *retórica da analogia* e o mito moderno de ciência. Nos seus discursos nota-se um trabalho de sobreposição e unificação, facilitado pelas próprias práticas científicas estarem ligadas a exigência gerais, fossem decorrentes de se pretender alcançar um objetivo conhecido, fossem derivadas do mesmo ideal operatório e prognóstico (*saber para prever e para prover*). Tais dominadores comuns tenderam a escamotear as diferenças, alimentando a ilusão de que a ciência existe independentemente da maneira histórico-epistemológica como os saberes científicos, sempre hipotéticos e parcelares, se vão concretizando. O cientismo operava a partir desta entificação e universalização, recorrendo à generalização e ao deslocamento das metodologias e das linguagens específicas das ciências que explorava, para esconder melhor os limites hipotético-dedutivos das conclusões do conhecimento científico, legitimando como científicos os pressupostos ideológicos (Catroga, 1998).

⁹² Fernando Catroga coloca aqui a nota 4: “ Cf. Jacques Ellul, ‘Esquisse sur les Ideologies de la Science’, in Dominique Janicaud *et al*, *Les Pouvoirs de la Science. Un siècle de prise de conscience*, Paris, J Vrin, 1987, pp. 111-134.”

⁹³ Fernando Catroga coloca aqui a nota 5: “Cf. Tom Sorell, *Scientism Philosophy and the Infatuation with Science*, London and New York, Routledge, 1991, pp. 24 e ss.”

“Sendo já uma tendência inerente à luta pela afirmação do conceito moderno de Ciência, a argumentação cientista veio a dominar os meios intelectuais europeus após a segunda metade do século XIX, conjuntura em que, sob o impacto da sociedade científico-industrial (que o próprio cientismo ajudava a consciencializar), se acelerou, principalmente ao nível das elites, a descredibilização das representações do homem e do mundo de inspiração religiosa ou metafísica (processo a que não foi estranha a dessacralização do Universo provocada pelo êxito explicativo e técnico das próprias Ciências)⁹⁴, e assistiu à crescente invocação das leis científicas como justificação de leituras totalizantes do Cosmos e da História. Pôr assim a questão, significa entender que, apesar de, no século XIX, a Ciência ter sido invocada como instrumento crítico da Ideologia (Marx), ou como seu superador definitivo (Comte), ela também passou a funcionar como Ideologia: ‘La science, par son existence même et par ses succès donne corps à l’exigence d’objectivité contre la subjectivité, et le crédit dont dispose l’idéologie coincide avec le crédit dont jouit la science’⁹⁵ (Catroga, 1998: 15-16).

Há que definir ideologias da ciência, fenómeno marcante do panorama cultural europeu da segunda metade do século XIX. Podemos caracterizá-las como “sistemas explicativos” de objeto hiperbólico relativamente à norma de cientificidade que lhe é, eventualmente, aplicada⁹⁶. Tal como em outras representações ideológicas ou em correlação com elas, somos movidos por uma necessidade inconsciente de aceder à totalidade. É uma espécie de crença que olha de lado, a partir de uma ciência já instituída, cujo prestígio reconhece, pretendendo imitar-lhe o estilo. Esta perspetiva não permite afirmar que a ideologia seja o contrário da ciência, nem que seja um estado pré-científico. O cientismo atua pelo uso “ilegal” da sua referência à ciência à qual procura assemelhar-se por terminologias e estratégias de convencimento equivalentes às da linguagem científica. (Catroga, 1998).

Catroga concorda em não aceitar que a ciência possa nascer da ideologia. Para ele essa asserção só poderia ser garantida pelas próprias ciências que ao refutarem a ideologia, teriam capacidade para explicar cientificamente o seu passado. É uma tarefa impossível pois que a partir do paradigma moderno de ciência, ela só pode falar cientificamente das suas certezas e incertezas presentes. Conclui-se que nem as ciências emergem da ideologia, nem esta pode nascer das ciências, porque a génese dela radica nos grupos sociais (Catroga, 1998).

O cientismo foi a ilustração mais visível da impossibilidade de pensar as ciências fora das suas determinações sociopolíticas e das suas relações com os poderes da ciência e a ciência como poder⁹⁷. Assim evidencia-se a contradição que subjaz à estratégia do cientismo: teses ou hipóteses científicas recentes, apresentadas como novidades, sofrem

⁹⁴ Fernando Catroga coloca aqui a nota 12: “Cf. Jürge Habermas. *La Technique et la Science comme ‘Idéologie’*. Paris, Gallimard, 1973.”

⁹⁵ Fernando Catroga coloca aqui a nota 13: “Robert Frack, *ob. cit.*, p.258.” referente a Robert Frank, “Le Savoir et les Options”, in Hilary Rose *et al.*, *L’idéologie de/dans la Science*, Paris, Seuil, 1977, p.257.

⁹⁶ Fernando Catroga coloca aqui a nota 15: “Georges Canguilhem, *Ideologia e Racionalidade nas Ciências da Vida*, Lisboa, Edições 70, s.d., p.41.”

⁹⁷ Fernando Catroga coloca aqui a nota 18: “Sobre esta problemática leia-se Dominique Janicaud *et. al.*, *Les Povoires de la Science*.”

um processo de deslocamento e de totalização, visando fundamentar ideias e valores que são historicamente anteriores ao aparecimento da explicação que, agora surge a legitimá-los. Insinua-se a possibilidade contraditória de existirem verdades científicas antes das próprias ciências que as demonstram ou verificam (Catroga, 1998).

O ideal de cientificidade tal como se concretizou nos séculos XVI a XVIII teve características não históricas, ou até anti-históricas. A nova busca de explicações objetivas e imparciais assentou na separação ôntica e epistémica entre o homem e a natureza, entre *sujeito* e *objeto*, pressupondo tanto o entendimento do Universo como um novo *Livro*, escrito em linguagem matemática, como a elevação do saber científico a modelo exclusivo de conhecimento. Tudo parecia conspirar contra a assunção do homem como um ser histórico “A nova Ciência convidava à *espacialização do tempo*, ou melhor, lia-o, tal como o Universo, *more geométrico*, óptica que nem sequer excluía, mas recuperava e instrumentalizava, a própria ideia de *repetição* e de *retorno*, como se comprova pela sua vigência tardia na compreensão de um conceito tão moderno e fundamental para a nova ideia de História: o de Revolução⁹⁸. (Recorde-se que, referindo-se à revolução inglesa de 1688, Hobbes ainda escrevia: ‘I have seen in tyhis revolution a circular motion’) ” (Catroga, 1998: 19).

Nas novas taxonomias das ciências, por exemplo a “árvore cartesiana”, continuava a não existir lugar para a história, ou então dava-se-lhe um lugar subalterno. A progressiva sedução por um paradigma de cientificidade que, partindo de observações e demonstrações, procurava alcançar leis, vistas como simples relações causais demonstráveis entre fenómenos, não favorecia a aceitação da ideia de história como um devir imanente e portador de um sentido racionalmente apreensível. A distanciação do *sujeito* do *objeto*, a formulação de perguntas passíveis de comprovação, o abandono dos causalismos metafísicos, a tradução matemática das relações fenomenológicas, e o entendimento do Universo como um processo mecânico eram os requisitos (e os resultados) de um ideal de conhecimento que procurava ser objetivo, imparcial, neutro e universal (Catroga, 1998).

Encontra-se uma exceção significativa em Francis Bacon, na *New Atlantis*. Esta obra esboça já um padrão de utopismo que será desenvolvido no contexto da nova consciência histórica e cientista do europeu dos séculos XVIII-XIX⁹⁹, incluindo, como no cientismo oitocentista, a reivindicação do poder para as ciências e para os cientistas na reorganização da sociedade. O projeto da razão moderna (*cogito*) poderia ser convincentemente conquistador sem alargar a sua “vontade de poder” ao mundo da história¹⁰⁰. Este novo desejo de conquista que atravessa quer o cientismo, quer o

⁹⁸ Fernando Catroga coloca aqui a nota 19: “ K. Pomian, *L’Ordre du Temps*, Paris, Gallimard, 1984, pp. 291-294.”

⁹⁹ Fernando Catroga coloca aqui a nota 25: “ Cf. Giacomo Marramao, *Poder y Secularización*, Barcelona, Ediciones Península, 1989, p.65 e ss.”

¹⁰⁰ Fernando Catroga coloca aqui a nota 26: “*Idem, ibidem*, p. 40.”

historicismo, resulta da mesma matriz judaico-cristã que, secularizada na Modernidade, levou ao otimismo antropológico e epistêmico moderno¹⁰¹. As novas ideias de ciência e de história tiveram de nascer numa cultura enformada por uma religião que, separando o *Criador* do mundo criado, infundindo neste uma ordem e ao definir o *Homem* como sujeito feito à semelhança de *Deus*, levou à paulatina dessacralização do mundo e à gradual *divinização* do *Homem*, cada vez mais definido como *logos* ou sujeito racionalmente autónomo. “Posto Deus entre parêntesis pelo homem moderno, este processo suscitou o ‘desencantamento’ do mundo (Max Weber) e a crença na sua racionalidade imanente, transformação que se traduzirá nas filosofias do *cogito* e na ‘revolução’ científica moderna. E a crescente afirmação da Ciência e da Técnica ajudará a reforçar a convicção de superioridade dos tempos modernos em relação aos antigos, tese que só poderia medrar com o correlato desenvolvimento da consciência histórica” (Catroga, 1998: 23).

A aceitação da existência de um progresso histórico foi controversa em domínios, como por exemplo, o da moral e o da estética, por causa do platonismo e dos modelos da Antiguidade. A sua afirmação, pioneira, fez-se em nome dos passos qualitativos que foram dados no terreno do conhecimento científico e técnico, mostrados como consequência de um processo de ordenação e de acumulação que progrediu, segundo Fontanelle, num “esquema espacial”, ou seja como “um lugar vazio a preencher”¹⁰². Esta assunção da ideia de progresso científico-técnico e de uma atitude histórica foi extrínseca à autonomia das práticas científicas. As ciências interrogavam o universo para obter respostas capazes de produzir previsões e de aumentar o poder do homem sobre a natureza (Francis Bacon), (Catroga, 1998).

Pela sua própria constituição a ciência é futurista, pelo que os que a praticam se sentem investidos na missão de provocar alterações no estágio anterior dos conhecimentos e de enriquecer a diversidade de meios para os conseguir. A religião coloca uma ordem no mundo transcendentemente suportada e humanamente inteligível, dando ao tempo um início e um fim, escatologicamente irreversível, enquanto a ciência só seria coerente com as suas pretensões cumulativas se juntasse o seu otimismo epistêmico da natureza, vista como coisa extensa e infinita, à história, sendo esta cada vez mais olhada como um *livro* novo aberto, escrito e a escrever numa linguagem racional e imanente¹⁰³ (Catroga 1998).

¹⁰¹ Fernando Catroga coloca aqui a nota 27: “Sobre o pano de fundo, judaico-cristão de onde emergiu a ciência moderna, veja-se R. Hooykaas. *Religion and the Rise of Modern Science*. Scottish Academic Press, 1971.”

¹⁰² Fernando Catroga coloca aqui a nota 28: “Cf. Michel Fichant, ‘A Ideia de uma História das Ciências’, in Michel Pécheux – Michel Fichant, *Sobre a História das Ciências*, Lisboa, Editorial Estampa, 1971. P.68.”

¹⁰³ Fernando Catroga refere aqui “(Lessing)” e coloca a nota 29: “Cf. K. Pomian, *ob. cit.*, p. 294.” Refere-se a: “K. Pomian, *L’Ordre du Temps*, Paris, Gallimard, 1984, pp. 291-294.”

Entretanto, nota-se a “entificação” simultânea dos conceitos de história e de humanidade, sendo esta caracterizada como mestra e aluna de si própria, dotada, como um novo deus, de uma capacidade infinita para ir clareando as leis do universo e da história¹⁰⁴. Estas tendências confluíram no iluminismo¹⁰⁵. Os ideais de perfectibilidade e de progresso serão elevados às últimas consequências, num tempo irreversível, a contemporaneidade foi vista como um momento de emancipação racional (Kant), funcionando o passado como uma espécie de maturação, processo agora secularizado e imanenticizado que só no futuro se realizará totalmente.

“Só a partir do século XVIII o ‘motor invisível da História’, isto é, o agente que lhe confere sentido, deixou de se situar no seu exterior, dotando-a de uma teleologia imanente, legitimada por um princípio que, se a funda, é também nela que se concretiza. Quer isto dizer que a função do *sujeito-fundamento* do devir passou a ser desempenhada pelos novos demiurgos da Modernidade: a Humanidade e a História. Daí que a historicidade – termo que Hegel irá consagrar – exigisse uma concepção global e única do tempo, cujo sentido será elevado pelas nascentes Filosofias da História (Voltaire, Condorcet, Kant) a instância julgadora do papel que os indivíduos e os povos, finitos e concretos, desempenharam no seu cumprimento.”¹⁰⁶

Esta nova experiência de tempo só se iniciou, verdadeiramente, a partir do momento em que – tal como, no campo da espacialização, a Ciência havia feito com a nova ideia de Natureza – se equacionou a História como uma entidade colectiva, auto-suficiente, automotora e indefinida, isto é, como causa de si mesma e raiz espontânea do seu devir. Ora a par da totalização da ideia de progresso, este processo só ocorreu no século XVIII.¹⁰⁷ Torna-se assim coerente que este também tenha sido o tempo do baptismo das Filosofias da História propriamente ditas (Voltaire), representações que, nos seus melhores exemplos – Turgot, Lessing, Kant, Herder, Condorcet e, já no século XIX, Hegel, Marx, Comte, Proudhon –, consciencializaram e sistematizaram a ideia segundo a qual *o presente já era vivido na perspectiva do futuro imediato e sentido como passado do seu próprio provir*.

É lógico que o optimismo antropológico e epistemológico, que propulsava o novo ideal de Ciência, tenha sido alargado à apreensão racional do sentido do tempo histórico. Agora, já não se tratava de invocar causas externas: a velha ‘providência’ surge transmutada em ‘razão’, ‘lei’, ou ‘tendência objectiva’, numa evidente universalização do pressuposto de que todo o real é racional e todo o racional é real, princípio cuja valência aplicada à História exigia, porém, que esta passasse a ser retrospectivamente previsível, fundamento não confessado da sua intelecção como uma totalidade movida por um teleologismo imanente e prospectivo.

(...) Esta leitura da História *su specie machinae* alimenta, ainda, alguns outros mitos maiores do historicismo moderno, nomeadamente o que exalta a convicção de que ao apreender racionalmente o sentido do tempo, o homem poderia *fazer e acelerar* a História. Na verdade, a radicação de uma ideia de progresso como *Strufenbau*, isto é, como ‘temporalidade construtiva’, representa a dimensão própria do processo moderno de secularização (no seio do qual também se insere o novo paradigma da Ciência), perspectiva que incita a viver-se o tempo como mutação e transformação constantes, ou seja, como uma original *experiência de aceleração*¹⁰⁸, (Catroga, 1998: 27-29).

¹⁰⁴ Fernando Catroga coloca aqui a nota 30: “*Idem, ibidem*, p. 295.”

¹⁰⁵ Fernando Catroga coloca aqui a nota 31: “Para uma visão de conjunto, leia-se: Miguel Baptista Pereira, *Modernidade e Tempo. Para uma leitura do discurso moderno*. Coimbra, Minerva, 1989, pp. 5-114.”

¹⁰⁶ Fernando Catroga coloca aqui a nota 32: “Desenvolvemos estas ideias em *Teoria da História e do Conhecimento Histórico*, Coimbra, Faculdade de Letras, 1996, pp. 52-72. (Edição policopiada).”

¹⁰⁷ Fernando Catroga coloca aqui a nota 33: “Cf. Reinhard Koselleck, *Futuro Passado, Para uma semântica de los Tiempos Históricos*. Barcelona, Paidós, 1993.”

¹⁰⁸ Fernando Catroga coloca aqui a nota 35: “Giacomo Marramao, *ob. cit.*, p.82.”, referente a: “Giacomo Marramao, *Poder y Secularización*, Barcelona, Ediciones Península, 1989, p.65 e ss.”

Digo-lhe que a conceção moderna de história, tal como a de ciência, é *filha* dos quadros mentais socializados pela visão judaico-cristã, até quando se revoltam contra a religião. A contribuição do pensamento iluminista e suas continuações oitocentistas foram fundamentais para perspetivar a história como uma realidade apenas humana, cuja inteligibilidade só se pode alcançar pressupondo-se a existência de uma ordem imanente que ultrapassasse os *momentos* e as *partes* que a constituíam. Assim se explica o seu carácter excessivamente *lógico* e *cosmopolita*, com a consequente subsunção do concreto e individual (pessoas ou povos). Simultaneamente tal leitura proclamava a existência de um sentido racional na história, como a ciência fizera para a natureza, sendo devir explicado como necessidade ou determinismo (pressuposto deísta), o que descredibilizava as interpretações que recorriam à providência ou ao milagre, ou que davam voz à contingência ou ao acaso. No século XVIII, este otimismo ainda não ganhara toda a extensão de que depois deu lugar ao imperialismo cientista (Catroga, 1998).

No século XIX o avanço da sociedade científico-industrial teve efeitos na racionalização dada pelas filosofias da história, como consequência do prestígio crescente das ciências, progressivamente mais confundidas com os seus sucessos técnicos. Foi uma tendência que levou, quer a projetos de autonomização das ciências sociais, quer à correlata mitificação da ciência. Como se a ciência, com as suas pretensões totalizadoras e universais pudesse substituir a função mundividencial que fora antes desempenhada pela religião e pela filosofia. Na modernidade existiu um otimismo antropológico que se exprimiu em termos epistemológicos e formulou o grande desafio teórico que o século XIX cumpriu com a sua vertente mais positivista e cientista¹⁰⁹ (Catroga, 1998)

Existiu um assomo cientista que defendeu a unicidade metodológica e mitificou a ciência. Mas ele só ganhou força quando as representações filosófico-metafísicas foram postas em causa, dado o argumento (historicista) de que estariam reunidas as condições (epistemológicas e históricas) para a cientificação definitiva dos fenómenos sociais. “Por conseguinte, será correcto defender que os esforços para a imposição do saber científico, em detrimento de outras formas de conhecimento, e a secreção cientista apontavam para o total preenchimento do espaço epistémico, condição necessária para que o trabalho universalizador, levado a efeito pelo uso ideológico das Ciências, pudesse ser mais verosímil” (Catroga, 1998: 38).

De certo modo a história foi uma perspetiva fundante das ciências que a negavam. O aparecimento das ciências relaciona-se com uma evidente circularidade, homóloga à da filosofia que o cientismo criticava. Também passou a ser inseparável da sua história, tal como a cobertura de todo o espaço epistémico implicava que a fundamentação lógica e

¹⁰⁹ Fernando Catroga coloca aqui a nota 49: “Para uma descrição global e sintética acerca do cumprimento deste projecto, veja-se Giovanni Reale e Dario Antiseri, *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico.III. Del Romanticismo hasta Hoy*. Barcelona, Editorial Herder, 1992. pp. 99-378.”

epistemológica das ciências fosse inseparável da sua história. Comparando pode afirmar-se que, se a era industrial e positiva foi considerada o fim da história, tendo Comte levado essa pretensão ao exagero, essa certeza funcionou porque, de certo modo, também acreditavam que a humanidade estava a alcançar o fim da história das ciências. Pelo menos já teria atingido o estágio de desenvolvimento e o grau de conhecimento da natureza e do homem que permitia explicar o universo, prognosticando o seu sentido futuro em termos definitivos. “Em suma: a concepção de tempo cumulativo e progressivo é filha da ideia moderna de História, pois, tal como a Humanidade no seu todo, também a Ciência evoluiria através da incorporação e da integração dos resultados passados nas novas teorias, num processo de confluência no grande caudal de conhecimentos que é o saber científico na sua totalidade”¹¹⁰. Assim se consolidava uma clara fusão entre o optimismo histórico e o optimismo científico, podendo mesmo afirmar-se que ‘l’acquis est une idée de toute science. C’est la Conception historique, c’est la philosophie de l’histoire du savant. L’idée du progress domine nécessairement une telle philosophie (...) L’homme de science est en ce sens tout naturellement historique’¹¹¹” (Catroga, 1998: 44-45).

O evolucionismo histórico surgiu inicialmente como uma representação do devir histórico, fruto do gradual convencimento de que os tempos modernos eram superiores aos antigos e da postulação da irreversibilidade do tempo, visão que, no entanto, se foi impondo em coexistência com representações cíclicas e mecanicistas do espaço. Mesmo quando se reconhecia existirem certas especificidades entre a esfera do ser, a ideia evolucionista passou a ser sinónima de cientismo e de determinismo, generalização mundividencial que se foi tornando popular quando, pelo menos ao nível das elites cultas, foi aumentando o fascínio pela civilização científico-técnica. O cientismo e o historicismo foram duas faces da mesma realidade. O cientismo enquanto ideologia que explorou o crescimento do prestígio das ciências, só podia ter surgido numa sociedade que se convencia, cada vez mais, de que conquistara a possibilidade de explicar cientificamente o passado e de controlar racionalmente a construção do futuro. A segunda metade do século XIX foi a época áurea da crença nas virtudes indefinidas do progresso científico. De qualquer modo não se deve confundir o cientismo de então com o de épocas posteriores, então ainda não era um tecnocratismo. Nessa altura as consequências práticas da aplicação dos resultados das ciências não constituíam o saber fundador e o seu uso devia estar subordinado a uma mediação ético-social sobredeterminadora da pertinência das questões que mereciam ser resolvidas. Só deviam ser colocadas questões cientificamente respondíveis, cuja solução fosse útil para o

¹¹⁰ Fernando Catroga coloca aqui a nota 57: “João Maria André, *artº citº*, p.328.” Refere-se a : “João Maria André, ‘Da História das Ciências à Filosofia da Ciência. Elementos para um Modelo Ecológico do Processo Científico’, in *Revista Filosófica de Coimbra*, vol. 5, nº 19, Outubro, 1996, pp. 323-324.”

¹¹¹ Fernando Catroga coloca aqui a nota 58: “Bernard Groethuysen. *Philosophie et Histoire*, Paris, Albin Michel, 1995, p.293.”

progresso da humanidade. Era um cientismo que pretendia ser a expressão definitiva do humanismo (Catroga, 1998).

O cientismo foi-se desenvolvendo e atingindo novas facetas, uma das mais características foi o positivismo. O positivismo, na segunda metade do século XIX, deu resposta ao idealismo da primeira metade. Foi como uma reação contra não só esse idealismo mas também contra o apriorismo e o formalismo, através da exigência dum maior respeito para a experiência e os dados positivos. A grande diferença entre o idealismo e o positivismo foi que o primeiro procurou uma interpretação, uma unificação da experiência segundo a razão, enquanto o segundo se limitou à experiência imediata, pura, sensível, como tinha sucedido com o empirismo. Assim, alguns consideram o positivismo filosoficamente pobre. Ele teve a virtude de descrever e analisar objetivamente, pelo menos assim o entendia, a experiência, através da ciência e da história, ao contrário do idealismo que alterava a experiência, a ciência e a história. É devido a esta pretensa objetividade, ou pelo menos à procura de objetividade, da ciência e da história, pelo pensamento positivista que se compreende a sua fecundidade em termos de aplicações técnicas e práticas (Lopes, 2004).

Teixeira Bastos, um dos impulsionadores do movimento positivista em Portugal afirmou que a filosofia positiva entre nós adquiriu adeptos muito facilmente já que a dissolução teológica fora apressada pela educação metafísica da *Universidade*, das *Politécnicas* e das *Escolas de Medicina*¹¹². Referia-se ao processo de dissolução que se iniciou em Portugal na segunda metade do século XVIII, com o Marquês de Pombal, e continuou no século XIX. Fran Pacheco salientou que no processo de introdução do positivismo em Portugal, com uma base modernizadora prevaleceu de início o estudo das matemáticas. O positivismo entrou sob o aspeto matemático na *Politécnica do Porto*, com a *Mecânica Racional de Freycinet*, discípulo de Comte, e na *Politécnica de Lisboa*, com a *Geometria Descritiva*, adotada por Mariano de Carvalho. Depois disto é que Teófilo Braga teve conferências com Joaquim Duarte Moreira de Souza, professor de matemática do *Liceu de Castelo Branco*, entre 1865 e 1882¹¹³ (Rodríguez, s.d.).

A adoção prévia do culto à ciência, não como teoria, mas sim à ciência aplicada, foi, segundo Teófilo Braga, a base do nascimento da sociologia e da política, esta última entendida como ciência de aplicação. Ele escreveu que coube ao século XX a missão de completar o quadro das ciências cosmológicas e biológicas, com o novo grupo das ciências sociológicas, estabelecendo uma dependência mútua entre elas, relacionando-as pelas deduções das leis gerais, originando um conhecimento novo, um espírito de conjunto, a filosofia positiva. A criação da sociologia só foi possível após os processos

¹¹² Ricardo Rodriguez coloca a propósito a nota 1: “Teixeira Bastos, *Teófilo Braga e a sua obra*. Porto: Livraria Chardron, 1892, pg. 263, apud Almeida Catroga, *Os inícios do positivismo em Portugal*. Universidade de Coimbra, 1977, pg.27.”

¹¹³ Ricardo Rodriguez coloca a propósito a nota 3: “*Cartas de Teófilo Braga*. Lisboa: Diário de Notícias, 1924, pg.26-27, apud Catroga, *Os inícios do positivismo em Portugal* ob. cit., pg. 28.”

fundamentais da biologia, no início desse século e depois da especialização de um grande número de ciências concretas formadas pela investigação de certos fenómenos sociais. No quadro desta conceção geral, a política tornou-se uma ciência de aplicação, como a agrimensura em relação à matemática., a pilotagem em relação à astronomia, a metalurgia em relação à química ou a medicina em relação à biologia. É uma subordinação e relatividade em relação ao espírito de conjunto, é o primeiro carácter da positividade em política, no entanto como ciência de aplicação a política torna-se cada vez mais positiva, tornando-se um meio de coordenação de forças sociais que realiza a conformação dos atos com os princípios¹¹⁴ (Rodríguez, s.d.).

A ascensão do cientificismo com Pombal prende-se com o modo de pensar do próprio estadista. António Paim caracterizou a visão cientificista do Marquês com o reconhecimento de que a peculiaridade da mensagem pombalina consistia, primeiro que tudo, na difusão da crença de que a ciência, entendida como ciência aplicada, era o meio mais hábil para adquirir riqueza. Além disso alimentou a suposição de que a ciência não correspondia só ao processo certo para gerir e explorar os recursos disponíveis, mas também inspirava a ação do governo (política) e as relações entre as pessoas (moral¹¹⁵). Teófilo centrou-se em Ribeiro Sanches, o conhecido médico que contribuiu para inspirar as reformas modernizadoras de Pombal, deitando bases para a criação do *Colégio dos Nobres*.¹¹⁶ (Rodríguez, s.d.).

Teófilo Braga destacou também a luta travada entre o teologismo que imperava e a tendência modernizadora dizendo que existia uma corrente hostil contra o Dr. Sanches que o acusava de judaísmo para combater a liberdade crítica do seu espírito científico, e o modo como impunha a esfera civil ou o *regalismo* acima das ambições teocráticas, pugnava pela criação do ensino secular. Deste modo Sanches não tentou voltar a Portugal, receando a perseguição da inquisição. O próprio Pombal que o consultava amiúde não se atrevia a falar no seu nome designando-o pelo pseudónimo de Dr. João Mendes Sachetti¹¹⁷. Para lá das cartas que Ribeiro Sanches dirigiu às autoridades portuguesas, na época do Marquês de Pombal, ele teve também grande influência na reforma modernizadora do ensino. Quanto ao Marquês, Teófilo considerou que a sua luta contra os jesuítas e a antiga nobreza, representantes do regime teocrático, foi a base para o ingresso da ciência moderna em Portugal. Resumindo, foi uma modernização incompleta que, ao transigir com a corrente liberal, teve de admitir instituições imperfeitas próprias do estado metafísico. Foi o positivismo que teve de ultrapassar

¹¹⁴ Ricardo Rodriguez coloca a propósito a nota 4: “**Teófilo Braga. *Sistemas de Sociologia***. Pgs. VII – VIII., apud Catroga, *Os inícios do positivismo em Portugal* ob. cit., pg. 81-82.”

¹¹⁵ Ricardo Rodriguez coloca a propósito a nota 5: “**António Paim, *A Querela do estatismo*** 1ª. Edição, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978, pg. 24-25.”

¹¹⁶ Ricardo Rodriguez coloca a propósito a nota 7: “**Teófilo Braga. *História da Universidade de Coimbra***. 4 Volumes, Lisboa: Academia Real de Ciências 1898. Vol. III, pg. 381.”

¹¹⁷ Ricardo Rodriguez coloca a propósito a nota 8: “**Teófilo Braga. *História da Universidade de Coimbra***. Ob. cit. Vol. III, pg. 381.”

essas imperfeições, assim como o perigo da reação teológica através da reforma de ensino e da sociedade, fundamentada no culto à ciência. (Rodríguez, s.d.).

“No discurso pedagógico liberal, republicano ou monárquico, a apologia de um ensino laico – quer no que se refere ao corpo dos professores, quer aos planos de estudo –, gratuito e obrigatório (no nível primário), será acompanhado da denúncia da influência clerical e do alegado predomínio da orientação pedagógica da Companhia de Jesus¹¹⁸. (...)

Embora não se disponha ainda de um estudo aprofundado acerca do âmbito da influência das congregações religiosas e do clero secular no ensino particular e no ensino público, ao longo do período de vigência da Monarquia Constitucional, é de crer que a campanha anticlerical movida sobretudo pelos republicanos positivistas, ao subordinar-se a objectivos políticos e ideológicos muito precisos na sua crítica da situação da instrução pública, tenha exagerado o efectivo peso da componente católica. (...)

É em parte no contexto de uma estratégia de propaganda e agitação da opinião pública contra o regime monárquico e a Igreja (considerada um dos seus principais sustentáculos) que deverá entender-se a apologia da laicização da escola e do alargamento da população escolar, a crítica da filosofia metafísica e eclética subjacente ao ensino então vigente – de uma maneira geral considerado atrasado e muito deficiente –, bem como da predominância das chamadas Humanidades, em detrimento das ciências experimentais, então consideradas, nos meios cientistas, o expoente de um saber positivo” (Matos, 1992: 2-3).

Os grandes progressos das ciências naturais no século XIX, sobretudo biológicas e fisiológicas deram força ao positivismo que surgia na continuidade de todo este percurso cientista iniciado no *tempo das luzes*. Existiu uma tentativa de aplicação dos princípios e métodos daquelas ciências à filosofia, enquanto procura da resolução dos problemas do mundo e da vida, na esperança de obter os mesmos resultados animadores. Uma boa parte do impulso positivista deveu-se ao incremento da problemática socioeconómica, na época oitocentista, com a consequente valorização da actividade económica que produzia bens materiais. Sendo muito valorizada essa actividade económica, foi necessário criar uma base filosófica positiva, naturalista e materialista para as ideologias económico-sociais. Os positivistas, na senda de Comte, admitiram como a única fonte de conhecimento e critério de verdade, a experiência, os factos positivos, os dados sensíveis, afastando qualquer tipo de pensamento metafísico. Para eles a filosofia reduzia-se à metodologia e à sistematização das ciências. A única realidade existente, a cognoscível, era a realidade física que se atinge cientificamente (Lopes, 2004).

Surgiram então uma série de concepções morais hedonísticas e utilitárias de que dependeram, mais ou menos, os sistemas politico-económico-sociais florescentes no âmbito do positivismo. A democracia moderna era a concepção política em que a soberania era atribuída ao povo, quer dizer, à massa e a vontade popular manifestava-se pelo sufrágio universal, enumeração material dos votos. A vontade popular resultava do número, da quantidade, o que significa que o moderno raciocínio de características

¹¹⁸ Sérgio Campos Matos coloca aqui a nota 5: “Veja-se, entre muitas outras referências, Emídio Garcia ‘Importância dos estudos históricos nas ciências jurídico-sociais e o ensino da História em Portugal’, *O Instituto*, vol. XIX, Maio-Out. 1874, 148; Id. ‘A instrução secundária em Portugal’, *O positivismo*, vol.II, 1879-80, 457-490 e vol.III, 1881, 73-74 e Teixeira Bastos, *Interesses nacionais. O ensino público, o trabalho nacional e as colónias*. Porto, Chardron, 1897, 25 e ss.”

matemáticas, logo científicas, impunha-se na política que virava uma ciência. O totalitarismo científico impunha-se/impõe-se um pouco por toda a parte. O liberalismo defendeu a liberdade total do indivíduo, desde que não interferisse com as liberdades dos outros, claro. Simultaneamente defendeu a livre concorrência económica, pelo confronto imediato da disputa material das forças económicas. Quanto ao socialismo, este centrou a vida humana na actividade económica, produtora de bens materiais, defendendo que a história da humanidade se movia por interesses materiais, utilitários, económicos e não por interesses espirituais, morais e religiosos, não é por acaso que uma das suas maiores tendências se auto-apelidou de socialismo científico (Lopes, 2004).

O positivismo é uma filosofia, uma tendência do pensamento e uma ideologia que se diferenciou das ideologias anteriores pelo conceito de *vir a ser*. A evolução era vista como lei fundamental dos fenómenos empíricos, ou seja, dos factos humanos e naturais na sua totalidade. Num conflito mecânico de seres e de forças, na luta pela existência, exercia-se uma seleção natural que eliminava os organismos mais imperfeitos, sobrevivendo os mais perfeitos. Os positivistas acreditavam firmemente no progresso, concebido naturalisticamente, nos meios e no fim, para o bem-estar material (Lopes, 2004).

Em Portugal o positivismo foi bastante influente nas últimas décadas do século XIX, notando-se em certos domínios das ciências exatas. Contudo, estendeu-se rapidamente a pensadores das ciências sociais. Encontramos o positivismo nos estudos de *Direito Administrativo* de Manuel Emídio Garcia e de *História da Literatura e da Filosofia*, de Teófilo Braga. Aliás, Teófilo Braga é um nome incontornável quando se fala de positivismo em Portugal. Devem juntar-se-lhes os nomes, de Vasconcelos Abreu, Teixeira Bastos, Horácio Esk Ferrari, Correia Barata, Alexandre da Conceição, Júlio de Matos, Zeferino Cândido, Consiglieri Pedroso, José Falcão, Bernardino Machado, Emídio Garcia, Rodrigues de Freitas, Bento Moreno, Pedro Gastão Mesnier, Alves da Veiga, Laborde Barata, Vicente Pinheiro, Alves de Sá, Bettencourt Raposo, Ramalho Ortigão, Augusto Rocha, João Diogo, Moreira de Sousa, J. A. Vieira, entre vários outros. (Braga, 1880) Uma boa parte eram professores do ensino superior, o que significava a divulgação dos ideais a maiores plateias com capacidade de intervenção. Uns com mais convicção e dedicação que outros, todos conheceram e trabalharam o pensamento positivista. No entanto, num país tão pequeno, tantos pensadores em torno dum mesmo ideal era uma força poderosíssima. Talvez a mais poderosa corrente ideológica do Portugal fim-de-século, segundo Joaquim de Carvalho. O impacto e alastramento positivista foram tais que após a secular hegemonia escolástica, nenhum outro ideário filosófico penetrou tão extensa e profundamente no ambiente cultural português como o positivismo entendido como filosofia nos limites da ciência (Catroga, 1977a).

A vasta adesão ao positivismo foi explicada pelos próprios positivistas com dois argumentos. O primeiro histórico, o do crescente cultivo das ciências exatas nas escolas politécnicas e médicas e das filosofias individualistas na universidade promovendo um ataque cerrado ao ensino e espírito teológico e criando um clima intelectual propício ao aparecimento da filosofia positivista. O segundo, teórico, o de que para eles a penetração e consolidação da doutrina significava a comprovação da sua veracidade.

De facto, alicerçando-se a filosofia comteana na *lei dos três estados* – lei que Comte pretendia científica – e na *hierarquia das ciências*, era a sociologia que demonstrava a inevitabilidade de, tarde ou cedo, toda a humanidade entrar no período definitivo da positividade. Consequentemente, já nos finais da década de setenta, os nossos positivistas podiam congratular-se com o facto de também em Portugal, na esteira dos países mais avançados da Europa e com o exemplo vanguardista da França republicana, começar a fundir num todo a nova filosofia com o movimento republicano. (Catroga, 1977a)

Tão rapidamente como surgiram muitos positivistas, também lhe apareceram opositores como, Sampaio Bruno, Domingos Tarroso, entre outros e Antero de Quental, para quem o triunfo do positivismo era efeito do estado decadente da nossa mentalidade e a expressão filosófica dum jacobinismo politicamente demagógico e inócuo. (Catroga, 1977a).

Catroga, seguindo Joel Serrão, defendeu a necessidade de se fazer a inserção da emergência e desenvolvimento do positivismo na conjuntura social de Portugal nas últimas décadas do século XIX. É verdade que a sua facilidade de compreensão e o seu dogmatismo foram razões para o sucesso das ideias positivistas, mas também o foram a sua faceta de ideologia teórica dominante no movimento político que originou o republicanismo. O positivismo irrompeu em Portugal em íntima ligação com o surto organizativo do movimento republicano (1873-76). Esse surto relacionou-se com o despertar político das classes médias, nomeadamente da pequena burguesia urbana. A sua assimilação e a sua função social foram determinadas pela necessidade de encontrar um enquadramento ideologicamente teorizado para as expectativas ascendentes. Entre as correntes filosóficas então disponíveis em Portugal (*neo-escolástica*, *kantismo*, *espiritualismo*, *proudhonismo*), nenhuma respondia a essa necessidade de auto-reconhecimento doutrinal como o positivismo. Foi por isso que foi dominante, tanto no movimento republicano, como na formação ideológica da sociedade portuguesa. (Catroga, 1977a)

O *acasalamento* entre uma filosofia originariamente anti-democrática e anti-liberal como o positivismo do *Cours* e do *Système* e um movimento político que, internamente, reivindicava a tradição demo-liberal (*vintismo*, *setembrismo*, *geração de 50*) e externamente venerava a Revolução Francesa, teve de ter particularidades só compreensíveis quando equacionadas segundo o seu significado social. O positivismo foi fulcral para consolidar a unidade doutrinal e organizativa do movimento republicano.

Pelo que teve que se distanciar um pouco da obra de Comte. As ideias expressas em *Cours* e sobretudo em *Systhème* acabavam por corresponder aos interesses sociais da grande burguesia financeira e industrial. Os nossos positivistas defendiam um biologismo sociológico derivado dos ensinamentos de Lamarck, Darwin e Wallace, assim como a sua teorização filosófica sistematizada no evolucionismo de Spencer. A sociedade foi definida como um organismo que evoluiu de uma primitiva homogeneidade para uma heterogeneidade crescente, conduzindo a uma diferenciação de órgãos e funções individualizadas. A normalização e a adaptação ao meio eram expressas pela Darwinista lei da seleção natural e da sobrevivência dos mais fortes, “encaixavam o evolucionismo spenceriano com o positivismo heterodoxo e a positividade confirmava-se no cientismo biológico-social.” (Catroga 1977a: 303) O evolucionismo traduziu-se na lei dos três estados, implicando uma política verdadeiramente científica, assente na compatibilização da *ordem* com o *progresso*. A positividade foi encarada como sinónimo de república, pois só este sistema político podia responder aos problemas provenientes do desenvolvimento das ciências e do progresso da indústria. Foi em grande parte a utilização do positivismo pelos republicanos, em nome dos seus interesses, que levou a uma tão grande valorização deste ideário entre nós (Catroga, 1977a).

A burguesia industrial e financeira encabeçou uma sociedade que exigiu um ensino diferente correspondente às necessidades não só das elites, mas de todos, levando à formação de quadros indispensáveis. O positivismo procurou um conhecimento objetivo e total, cientificamente insuspeito, o que significava ser indubitavelmente verdadeiro. Era o culminar dum caldo cultural/moral/social de carácter cientista que abriu caminho a um universo de imagens concretas, suscetíveis de povoar o imaginário e elucidar os jovens estudantes. Os mapas, quadros e outras imagens parietais, enquadram-se na perfeição no espírito *positivo*. Pretendeu-se divulgar ao máximo o conhecimento existente, ou seja a visão predominante dele, do modo o mais rigoroso, apelativo e *natural* possível (Lopes, 2004).

Em Portugal manifestaram-se muitos seguidores do positivismo e também bastantes detratores, nomeadamente ao nível do ensino. Algumas das alterações curriculares, foram, em parte, ditadas pela maior ou menor influência das teorias positivistas. A aquisição e utilização de mapas e quadros parietais era não só sinónimo de modernidade mas também da concretização deste espírito catalogador e concreto, sem margens para dúvidas ou buscas de alternativas que caracterizava o positivismo. Estes meios didáticos eram o retrato fiel de uma ciência acabada, sem ocasião para revisões, que tinha explicação para tudo. O positivismo trouxe uma visão da ciência e da sua capacidade que teve consequências no tipo de escola criado, onde alguns aspetos subsistiram muito para além do *prazo de validade* das próprias ideias positivistas, se é que elas já passaram totalmente de validade? O tempo criou uma imagem muito distorcida do positivismo que

hoje é geralmente encarado como algo negativo. As pessoas têm uma necessidade permanente de dicotomias, bom/mau, bonito/feio, benéfico/prejudicial, criativo/conservador. Criou-se, de certo modo injustamente, um hábito ou moda de crucificar Comte e o positivismo, mesmo sem o conhecer minimamente (Freitas Branco, J. M. in Fitas et al 1998). Convém sublinhar que o positivismo foi uma importante fase da evolução do pensamento, com limites e defeitos, mas também com algumas virtudes e, sem dúvida, com marcas que permaneceram ao longo dos tempos na atividade científico e no sistema educativo. O positivismo tentou catalogar e enumerar o maior número possível de exemplares científicos, num espírito de elevado rigor, a visão positiva do mundo. É neste contexto que ganhou relevo o imenso manancial de imagens de zoologia, de botânica, de reconstituição de habitats, de mineralogia, do corpo humano e até de comportamentos, que formam as vastas coleções de quadros parietais. Ao criar um tão vasto universo de imagens, povoavam o imaginário dos alunos, davam-lhe a conhecer uma imensa variedade de situações e exemplares que, por pertencerem a realidades distantes, não estavam ao alcance da maioria. Ilustrava-se o pensamento com imagens concretas, *positivas* que se julgavam de um rigor científico a toda a prova (Lopes, 2004).

Digo-lhe no entanto que é hoje evidente que as imagens parietais são produtos construídos por seres humanos, por isso com objetividade questionável, condicionada pelas intenções e os limites físicos, culturais e psicológicos de quem as criou. Não existem produtos cientificamente neutros e absolutamente objetivos, como os positivistas defendiam. Até um mapa que pela sua existência aparenta um rigor inquestionável, é, na prática, um produto construído e relacionado com as intenções de quem o criou. Um aspeto importante a ter em consideração é o da pretensa objetividade científica, defendida pelos positivistas, a que instrumentos de ensino como os mapas e imagens murais estão aparentemente ligados. Frequentemente pensou-se/pensa-se que uma qualquer realidade, só porque se faz uma imagem ou um mapa dela, é exatamente como ali se vê, pois existe a tendência para acreditar e aceitar como *natural* o que se consegue ver, esquecendo que o que ali está é apenas uma visão dessa mesma realidade, escolhida para a representar. Existe uma vasta tradição, vinda muito de trás, pelo menos desde o iluminismo, muito incrementada pelo positivismo, com o imenso trabalho científico de recolha, colecção e catalogação, então desenvolvido. Muitos dos exemplares que estudei ou são dessa época ou de derivações posteriores, seguindo o mesmo espírito (Lopes, 2004).

Bourdieu chamou a atenção para a fronteira, há muito indefinida, entre a investigação fundamental que se faz nos laboratórios universitários e a investigação aplicada, que em sua opinião tende a desaparecer. Os cientistas desinteressados, sem outro desígnio para lá da lógica das suas pesquisas, fazendo o mínimo de concessões às *exigências comerciais*, indispensáveis para garantir os financiamentos necessários, vivem no risco

de, pouco a pouco, serem marginalizados, pelo menos em alguns domínios, dada a insuficiência de apoios públicos, apesar do reconhecimento interno que possam ter. Em seu lugar vão-se impondo as vastas equipas, quase industriais que trabalham para satisfazer exigências subordinadas aos imperativos do lucro (Bourdieu, 2004).

“Foi por isso que me pareceu particularmente necessário submeter a ciência a uma análise histórica e sociológica que não visa de modo algum relativizar o conhecimento científico conformando-o e reduzindo-o às suas condições históricas, portanto, a circunstâncias localizadas e datadas, mas que pretende, muito pelo contrário, fazer com que os cientistas compreendam melhor os mecanismos sociais que orientam a prática científica e se tornam assim ‘donos e senhores’ não só da ‘natureza’, segundo a velha ambição cartesiana, mas também, e não há dúvida de que não é menos difícil, do mundo social em que se produz o conhecimento da natureza” (Bourdieu, 2004: 9).

Não sei se já reparou que em isto tudo se torna essencial a questão da objetividade. A objetividade da imagem, da fotografia e do mapa, tem uma história, relativamente curta, existindo vários tipos de objetividade científica. Tais variedades não só são distintas, como por vezes encontram-se em conflito recíproco. A objetividade científica surgiu em meados do século XIX, com a utilização da *objetividade mecânica* da fotografia e da *objetividade comunitária* do mapa (Daston, 1999).

“Ambas estas formas de objectividade surgiram para contrariar aspectos diferentes e específicos do domínio do pessoal em ciência, e cada uma delas era constituída por um *ethos* característico e por técnicas e procedimentos igualmente característicos. Não menos características eram as imagens produzidas por cada uma destas formas, a fotografia mecanicamente reproduzida e o mapa comunalmente construído, que eram simultaneamente emblemáticos e constitutivos dos seus próprios ideais. Tanto a objectividade mecânica como a comunitária eram profundamente moralizadoras, reformando a pessoa e os protocolos do cientista, mas também aqui cada uma delas impunha um *ethos* de auto-disciplina distinto.” (Daston, 1999: 84)

A *objetividade comunitária* do mapa, vinda do século XIX, contrariava a subjetividade da *idiossincrasia* e do *paroquialismo* do cientista individual e dos grupos de investigação. A *objetividade comunitária* reclamou a restrição da autonomia individual e ou local, na escolha de instrumentos, métodos ou até temas de investigação. O grande exemplo desta objetividade seria o mapa global da Terra inteira, ou mesmo da inteira cúpula dos céus, composto como que num mosaico por uma comunidade de grandes investigadores, cada um dando o seu contributo, com um fragmento desse mapa. É a orientação das grandes obras de investigação coletiva existentes nos mais variados campos. Contudo, essa *objetividade comunitária* exigia muitos sacrifícios, nomeadamente custos em tempo e dinheiro, derivados dos novos instrumentos e do treino no seu manuseamento, pelo recusar de métodos já experimentados, por vezes mais rigorosos, pela substituição da eficiência pela exatidão, o juntar de muito dinheiro e

peçoal para grandes períodos de trabalho rotineiro e a dificuldade em negligenciar antigas colaborações, a favor de uma nova descoberta excitante. A *objetividade comunitária* seria um fenómeno global que só podia ser estudado por uma rede de observadores com métodos estandardizados, que por sua vez requeriam o dever do sacrifício de interesses locais a favor do objectivo comum. Assim a *objetividade comunitária* sacrificaria por vezes o rigor à uniformidade. Apesar de ambas as formas de objetividade científica se originarem em preocupações epistemológicas sobre a distorção ou a cegueira, ambas seriam realizáveis tanto na prática como em preceito. A objetividade mecânica tomou não apenas a forma de admoções para evitar descrições facciosas dos fenómenos, mas também a de procedimentos para reforçar esses avisos. Os cientistas adotaram instrumentos autoregistradores, utilizando a fotografia e regras de inferência estatística, visando mecanizar a observação, a representação e a argumentação. Analogamente, os participantes em redes de observadores instituíram a estandardização e o alinhamento das unidades de medição, dos instrumentos e dos protocolos de observação, com vista a proteger os ideais da objetividade comunitária. No entanto as práticas científicas da objetividade não foram sempre fiéis à sua inspiração metodológica (Daston, 1999).

“A objectividade é, na sua essência, uma noção negativa, definida por contraste com a subjectividade, mais distinta e vigorosa, a que se opõe. Deste modo, é mais o medo do que a esperança que domina a sua expressão: o medo da distorção, no caso da objectividade mecânica; o medo da defecção no caso da objectividade comunitária. Por causa da concentração da atenção nestes dois ‘inimigos internos, como Goethe lhes chamou, perdiam-se de vista, por vezes, os objectivos epistemológicos últimos da objectividade. Se forçados a escolher entre o rigor e a autenticidade, no caso da objectividade mecânica, ou entre o rigor e a uniformidade, no caso da objectividade comunitária, os cientistas preferiam muitas vezes a autenticidade da fotografia e a uniformidade do mapa global à verosimilhança, à habilidade, ou à precisão. É deste modo o seu componente moral que distingue principalmente as várias formas de objectividade científica da epistemologia filosófica.” (Daston, 1999: 101)

Nenhum *ethos* consegue forçar uma obediência completa e universal e o seu cumprimento será sempre parcial, com muitas infracções. A *objetividade mecânica* não foi capaz de acabar com o juízo e a interpretação, e a *objetividade comunitária* não conseguiu impedir a competição entre as nações e os grupos de investigação. De qualquer modo ambas são ideais, devendo-se reconhecer que existe uma diferença entre uma comunidade que não cumpre os seus ideais e uma comunidade que não reconhece esses ideais. (Daston, 1999)

A questão da objetividade científica, tão procurada pelos positivistas tem que ser aqui pensada, o tipo de material em análise é uma forma de comunicação científica, para muitos, aparentemente objetiva mas, o que é a objetividade? Segundo o Dicionário a objetividade é a qualidade do que é objetivo, uma existência real que se concebeu no espírito e objetivo é o que é relativo a objetos, relativo a objetos exteriores ao espírito e

que estão voltados para os objetos que se querem examinar. Sendo objetos tudo aquilo que se apresenta aos nossos sentidos ou á nossa alma, tudo o que é exterior ao espírito, tudo o que a nossa vista pode alcançar.¹¹⁹ Assim aparentemente a objetividade é possível pois mesmo sendo uma existência real que se concebeu no espírito ela tem a ver com objetos, objetos exteriores ao espírito e que se podem observar e examinar. No entanto ninguém observa ou examina sem estar condicionado pelos seus próprios parâmetros mentais e os da sua época, fora da sua realidade sociocultural e assim a objetividade no sentido do atingir algo definitivo e imutável, um conhecimento único e inquestionável é praticamente impossível. Mesmo os objetos materiais palpáveis são para nós a visão que temos deles. O observador/investigador nunca consegue deixar de ser quem é, nem fugir aquilo que o constitui. Poderemos ainda hoje pensar na existência duma objetividade nos materiais didáticos de ensino? Sendo os mapas e afins uma realidade construída, será ainda possível vê-los como produto de uma objectividade científica? (Lopes, 2004) Julgo que não para ambas as questões.

No entanto tenho de considerar que na época em que começaram a ser feitos e foram mais utilizados, influenciada pela mentalidade cientista/positivista, poucos os questionavam e à sua pretensa cientificidade objetiva e ainda hoje somos *naturalmente* levados a acreditar no que vemos, nos objetos que se materializam à nossa frente, mesmo sabendo que o que lá está é uma imagem criada para nos fazer pensar de um determinado modo.

“The shifting process of one’s own subjectivity experienced in time became synonymous with the act of seeing, dissolving the Cartesian ideal of an observer completely focused on an object.” (Crary, 1996: 98)

A subjetividade dos mapas e afins bem como os interesses a eles inerentes foi abordada por alguns investigadores que trabalharam exemplares não especificamente murais e num contexto não educativo, mas as questões colocadas são as mesmas, os mapas são um produto construído por homens visando interesses bastante específicos. Eles são imbuídos duma subjetividade muito própria, apesar da aparência de rigor e cientificidade, o que podemos generalizar para as restantes imagens parietais. Os mapas servem interesses, muitas vezes disfarçados e têm uma história que ajudaram a construir, representando uma escolha do que lá se mostra e do que se ignora, estando envolvidos em mitos e signos que, por sua vez, também têm a sua história. A objetividade dum mapa é um grande mito. Os mapas estão por todo o lado, inclusive no nosso próprio raciocínio, sendo difícil viver sem eles. Qualquer um pode fazer e por vezes faz, mapas que representam os seus

¹¹⁹ Segundo o já referido Dicionário (Figueiredo, 1953: 990).

interesses. Os mapas atuam bem perante todos, nomeadamente as crianças e são poderosos porque cumprem a função para que foram concebidos. (Wood, 1992)

“Power is the ability to do work. Which is what maps do: *they work*.

They work in at least two ways. In the first, they operate *effectively*. They work, that is ... *they don't fail*. On the contrary, they succeed, they achieve effects, they get things done. *Hey! It works!* But of course to do this maps must work in the other way as well, that is, *toil*, that is, *labour*. Maps sweat, they strain, they apply themselves. The ends achieved with so much effort? The ceaseless reproduction of the culture that brings them into being.

What do maps *do* when they work? They make present – they *represent* – the accumulated thought and labour of the past ... about the milieu we simultaneously live in and collaborate on bringing being. In so doing they enable the past to become part of our living ... *now ... here*. (This is how maps facilitate the reproduction of the culture that brings them into being.) The map's *effectiveness* is a consequence of the *selectivity* with which it brings this past to bear on the present. This selectivity, this focus, this particular attention, this ... *interest* ... is what frees the map to be a *representation* of the past (instead of, say, a time machine, which because it makes the past wholly present eliminates ... *the present*). It is this interest which makes the map a representation. This is to say that maps work ... by serving interests.

Because these interests select what from the storehouse of knowledge about the earth the map will represent, these interests are embodied in the maps as presences and absences. Every map shows *this* ... but not *that*, and every map shows what it shows *this way* ... but not the *other*. Not only in this inescapable but it is precisely because of this interested selectivity – this choice of word or sign or aspect of the world *to make a point* – that the map is enabled to work.” (Wood, 1992:1).

Mentir com mapas é fácil e pode ser essencial. Para retratar relações inteligíveis dum mundo tridimensional complexo, num ecrã de vídeo ou numa folha de papel, um mapa deve distorcer a realidade. Sendo um modelo em escala o mapa tem de usar símbolos proporcionalmente maiores ou mais espessos que os factos que representam. Evitando esconder informação crítica em detalhes nebulosos, os mapas mostram uma visão seletiva e incompleta da realidade. Não existe escapatória para o paradoxo cartográfico de que para apresentar uma imagem de confiança o mapa ter de usar *mentiras brancas*:

“Because most map users willingly tolerate white lies on maps, it's not difficult for maps also to tell more serious lies. Map users generally are a trusting lot: they understand the need to distort geometry and suppress features, and they believe the cartographer really does know where to draw the line, figuratively as well as literally. As with many things beyond their full understanding, they readily entrust map-making to a priesthood of technically competent designers and drafters working for government agencies and commercial firms. Yet cartographers are not licensed, and many mapmakers competent in commercial art or the use of computer workstations have never studied cartography. Map users seldom, if ever, question these authorities. And they often fail to appreciate the map's power as tool of deliberate falsification or subtle propaganda.” (Monmonier, 1996: 1)

Monmonier trabalhou uma época mais recente e um contexto não educativo, mas o que afirma tem todo o sentido e interesse. Os mapas são construídos, sublinhando generalizações frequentes, mentiras intencionais ou não, erros, informações

desinformadoras, interesses subjacentes e confusões provocadas por cores e símbolos. Conclui-se facilmente que, como muitos outros meios científicos, os mapas são potenciadores e facilitadores de conhecimento, mas também manipuláveis em todos os sentidos. O mesmo posso dizer das imagens e quadros parietais (Lopes, 2004).

Modernidade/ Escola Moderna

“Como sugere Lyotard na muito celebrada e contestada *Condição pós-moderna* (1979), a modernidade teria substituído as narrativas divinas e providenciais do destino humano por outras, marcadamente seculares é certo, mas que nem por isso seriam menos universalizantes ou *metanarrativas*: o predomínio da Razão e do projecto iluminista; a satisfação do espírito e a autoconsciência na sequência da filosofia hegeliana; a emancipação dos seres humanos fixada pelas correntes marxistas. A época pós-moderna em que vivemos – ‘a social formation where under the impact of secularising, democratising, computerising and consumerising pressures the map and statuses of knowledge are being redrawn and re-described’ (Jenkins, 1991: 60) ¹²⁰ -, afirma, por sua vez, a incredulidade face a esta visão essencialista da humanidade. A sua *fala* reiterada é a da ‘multiplicação de identidades’, da ‘complexidade e incomensurabilidade dos mundos humanos’, do ‘cruzamento de fronteiras’, da ‘colagem, montagem e do *pastiche*’, a de aceitar ser sua obrigação perceber a ‘ironia’, a ‘ambiguidade e a ambivalência’, a ‘contingência e a provisoriade’ ou até a ‘indeterminação e a insegurança’ (Bauman, 1939; Connor, 1989; Harvey, 1989) ¹²¹. Nestes termos, a narrativa que há que escrever não é a *grande história* do homem, a da Verdade ou do Progresso. Subsume-se tão apenas aos processos singulares de objectivação no interior do dispositivo. Ainda que mostrem tendências de unificação, totalização, verificação, etc., todas as linhas de que nos fala Deleuze cumprem importantes variações de sentido ao longo da sua *trajectória*” (Ó, 2002: 25-26).

Este trabalho, como sabe, dedica-se à escola moderna, razão para examinarmos o que é isso da escola e da época modernas. Não sei se tem a noção de que a palavra moderna ou moderno serve para designar realidades muito diferentes, para uns a modernidade caracterizou uma certa época histórica que já passou, para outros há que ser moderno e ainda estamos a construir a modernidade, veja-se uma grande parte dos discursos políticos, outros ainda desejam que sejamos mais modernos e existe até quem aspire que se faça essa modernização que ainda não teria acontecido. Aliás os dicionários clássicos afirmam que moderno é aquilo que é referente aos tempos mais próximos, que é recente, usado há pouco tempo, atual dos homens de hoje, o que só aumenta ainda mais a confusão. Nesse sentido o conceito de modernidade confunde-se com o de progresso que por sua vez se confunde com os de ciência e de tecnologia. Como anteriormente lhe afirmei, esta tese constrói-se numa perspetiva pós-moderna, no sentido em que é feita após a época da modernidade e é essa época que está em análise, ou melhor a escola e o sistema de ensino que essa época construiu. No entanto apesar de ser essa a perspetiva

¹²⁰ Refere-se a Jenkins, Keith (1991). *Re-thinking history*. London: Routledge.

¹²¹ Refere-se sucessivamente a Bauman, Zygmunt (1993). *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell; Connor, Steven (1989). *Postmodernist culture: An introduction to theories of the contemporary*. Oxford: Blackwell; Harvey, David (1989). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of social change*. Oxford: Basil Blackwell.

da sua construção, o olhar com que vai ao passado numa visão genealógica, até por isso mesmo porque não deixo de ver características do passado no presente que vivemos, não deixo de reconhecer que a escola que temos hoje é ainda a escola da modernidade e os discursos educativos mesmo muitos dos que se reivindicam de pós-modernos, ou até mesmo de pós-pós-modernos, à falta de termo melhor, não deixam de estar eivados de convicções e olhares que continuam ainda a ser os da modernidade. Assim julgo importante clarificar perante o leitor o que significa para mim a *modernidade* e a *escola moderna*.

Para a historiografia clássica a *Idade Moderna* é um período da história da humanidade compreendido entre a *Idade Média* e a *Idade Contemporânea*, que irá sensivelmente desde 29 maio de 1453, quando os turcos otomanos tomaram Constantinopla até 14 julho de 1789 com a Revolução Francesa. Na prática a modernidade estende-se muito mais pelo menos até grande parte do século XX e a muitos níveis ainda não terminou, pois as suas características ainda estão bem presentes por toda a parte. A modernidade construiu uma escola que convida a uma certa imobilidade e os materiais visuais jogam com isso mesmo. O que se vê ajuda essa atitude passiva, acabando por ser frequentemente um bloqueio à criatividade. Apesar de se reivindicar atitudes ativas por parte dos alunos paradoxalmente tal não contraria a passividade da aceitação e repetição contínua. A pós-modernidade necessita encontrar uma forma de escola em que professores e alunos colaborem mais criando em conjunto, se é que isso ainda se poderia chamar de escola? Existe na escola moderna uma supremacia da leitura sobre a escrita e um grande esquecimento da imagem, ainda que esta esteja por toda a parte.

Pós-modernismo e pós-estruturalismo são conceitos de definição muito ampla e imprecisa. Tendem também a ser confundidos, pois estão ligados ao mesmo tipo de contestação aos fundamentos do pensamento, da filosofia, das ciências sociais, das artes (Silva, 1996: 236) O pós-estruturalismo é muitas vezes confundido com o pós-modernismo, sendo um grande equívoco porque o pós-estruturalismo não é uma época histórica, é um sistema teórico ou uma sistematização teórica. O pós-estruturalismo ainda que não seja uma época histórica é uma continuação no tempo e uma transformação e transição do paradigma estruturalista. O pós-modernismo é sobretudo uma resposta filosófica ao estado que se diz científico.

No pós-estruturalismo o processo de significação continua central, mas a fixidez suposta do estruturalismo adquire grande flexibilidade, fluidez e incerteza. Radicaliza-se o conceito de diferença, estendendo-se até quase parecer que não existe diferença. Radicaliza-se também a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência. O sujeito é visto como uma ficção, não passa de uma invenção social e histórica, radicalizando-se por vezes o carácter inventado desse sujeito. O sujeito existe apenas como resultado do processo de produção da cultura social. Rejeita-se a sistematização. O processo de significação é indeterminado e instável. O significado não é pré-existente

porque é cultural e socialmente produzido. Tem que se perceber o papel das relações de poder na produção do significado. O significado é o que é, não por corresponder a um objeto existente fora do campo de significação, mas porque foi socialmente produzido. O pós-estruturalismo mostra a sua desconfiança pelas definições filosóficas de verdade. A verdade é questionada e dá-se relevo ao processo pelo qual esse algo se tornou verdade. O que é importante não é o ser verdade, mas sim porque é que isso se tornou verdade. Questiona-se o sujeito unitário, racional, autônomo, centrado no que tem base em todo o empreendimento pedagógico ou curricular denunciando-os como construção histórica particular. Mais do que um conjunto de pressupostos partilhados, um método, uma teoria ou uma escola, o pós-estruturalismo é um movimento de pensamento, uma complexa rede de pensamento, que corporiza várias formas de prática crítica, sendo decisivamente interdisciplinar, apresentando-se através de muitas e diferentes correntes. Coloca-se em causa as metanarrativas, termo fundamental nos debates dos finais do século XIX e que Jean François Lyotard colocou em evidência. Metanarrativa no fundo é a narrativa contida dentro ou para lá da própria narrativa. Na prática textual, uma metanarrativa é todo o discurso que se vira para si mesmo, questionando a forma de produção da narrativa. Na filosofia ou na teoria da cultura uma metanarrativa assume o sentido de uma grande narrativa de nível superior capaz de explicar todo o conhecimento existente ou capaz de representar uma verdade absoluta sobre o universo. A modernidade baseou-se no uso das metanarrativas.

Em termos filosóficos o modernismo começa em Inglaterra com o pensamento de Francis Bacon e em França com René Descartes. O modernismo pode ser visto no sentido dos movimentos artísticos de meados do século XIX ou como uma aceção histórica e filosófica que faz referência ao termo moderno e significando modernidade, época que se segue à época medieval. Trata-se de uma época histórica iniciada no século XIX que se representa por teorias coerentes e unificadas através das regras e cânones que são considerados ideias da razão, da ciência e do progresso constante que estão no centro do pensamento moderno. O modernismo pode ser visto como um movimento filosófico que acredita no avanço do conhecimento desenvolvido a partir de experiências por meio do método científico. O máximo de modernismo terá sido por exemplo a filosofia crítica de Kant, com a ideia de que o avanço do conhecimento exige que as crenças sejam submetidas à operação da crítica. O modernismo tenta transmitir o conhecimento científico e com ele formar um sujeito racional e autônomo. Ele tenta moldar o cidadão moderno da sociedade racional e a escola moderna foi um instrumento fundamental de difusão das ideias de modernidade e de inclusão das massas na sociedade moderna sob a presença sempre vigilante do Estado.

“Ao longo dos três séculos da Era Moderna, *a forma escolar* foi-se impondo aos modos tradicionais de socialização, de aprendizagem e de transmissão cultural. Em meados do século

XVIII, graças ao trabalho dos jesuítas e de outras congregações docentes, o *modelo escolar* encontra-se já razoavelmente definido: a educação das crianças e dos jovens realiza-se num espaço próprio, separado da família e do trabalho, sendo da responsabilidade de um ou de vários mestres que ensinam um elenco de matérias previamente definidas através de determinados procedimentos didácticos.” (Nóvoa, 2005a: 23)

Existem toda uma série de razões para admitir que o momento atual é bastante adequado para se tentar encontrar uma nova definição da condição moderna. Sob o fundo dos discursos pós-modernistas diagnosticaram-se nas últimas décadas grandes mudanças nas sociedades ocidentais. Muitas análises mencionam a crise deste ou daquele elemento central das mesmas. Falou-se e continua-se a falar da crise de governabilidade das democracias de massas da crise da orientação keynesiana da economia, da crise do estado social democrático de bem-estar, da crise ecológica do industrialismo, do desafio relativista e pós positivista das ciências e assim sucessivamente. Como resposta a estes diagnósticos de crise propuseram-se uma diversidade de conceitos destinados a tornar compreensíveis os recursos incipientes de estas sociedades em transformação. O primeiro foi o da sociedade pós-industrial, lançado nos anos sessenta, tratando-se de certo modo de um conceito pré-crise. Posteriormente surgiram a debate denominações como sociedade de consumo, sociedade do conhecimento, sociedade da informação, sociedade do risco, neoliberalismo ou novo individualismo. A ideia de sociedade pós-moderna é apenas uma moda entre estas etiquetas, tão universal como vaga (Wagner, 1997).

“A modernidade é o que é – uma obsessiva marcha adiante –, não porque queira sempre mais, mas porque nunca consegue o bastante; não porque se torne mais ambiciosa e aventureira, mas porque as suas aventuras são mais amargas e as suas ambições frustradas. A marcha deve seguir adiante porque qualquer ponto de chegada não passa de uma estação temporária. Nenhum lugar é privilegiado, nenhum é melhor do que o outro, como também a partir de nenhum lugar o horizonte é mais próximo do que de qualquer outro. É por isso que a agitação e a perturbação são vividas como uma marcha em frente; é por isso, com efeito, que o movimento browniano parece adquirir verso e reverso e a inquietude uma direcção: trata-se de resíduos de combustíveis queimados e fuligem de chamas extintas que marcam as trajectórias do progresso. (...) No tempo linear da modernidade, só o ponto de partida é fixo: e é o movimento irrefreável desse ponto que arruma a existência insatisfeita dentro de uma linha de tempo histórico. O que aponta uma direcção para essa linha não é a antecipação de uma nova alegria, mas a certeza dos horrores passados – o sofrimento de ontem, não a felicidade de amanhã. Quanto ao dia de hoje... torna-se passado antes de o sol se pôr. O tempo linear da modernidade estica-se entre o passado que não pode durar e o futuro que não pode ser. Não há lugar para o meio-termo. À medida que flui, o tempo achata-se num mar de miséria, de modo que o ponteiro pode flutuar.” (Baumann, 2007:22-23).

Ainda que exista uma ampla concordância sobre a existência de uma vasta transformação social, as análises assinalam direcções muito diferentes e até, por vezes, divergentes. O diagnóstico atual é confuso em parte porque os investigadores, nomeadamente os sociólogos, têm uma grande incapacidade de compreender a ambiguidade da modernidade. Esquece-se frequentemente uma das regras básicas da

investigação da mudança social. Descreve-se uma situação nova e o caminho que conduz a ela através da comparação com a situação anterior, mas sem prestar a devida atenção à adequação e coerência dos conceitos através dos quais se analisou a época anterior. Uma observação mais atenta faz desvanecer a maioria dos “teoremas baratos” sobre a novidade do presente. A nebulosidade suposta revela-se então um fenómeno vindo de trás e conhecido como modernidade (Wagner, 1997).

Toda a tentativa para entender o presente deve fundamentar-se numa redescritção histórica da modernidade. Para muitos tal não é necessário pois a sociologia desde Weber e Durkheim até Persons ou mesmo mais adiante deu abundantes descrições da sociedade moderna. Contudo não se pode aplicar os cânones sociológicos sem os referir a uma situação concreta, justamente porque os sociólogos formaram parte do projeto moderno que tentavam analisar. Peter Wagner dedicou-se a esta nova descrição da modernidade concentrando-se em termos históricos e empíricos, na Europa Ocidental. Isto pelo fato de que, em termos gerais, se deve considerar que esta zona foi o lugar da origem da modernidade. Na vertente do século XVIII e XIX surgiram variantes bem marcadas pela modernidade nos Estados Unidos e também, nos primeiros vinte anos do século XX no socialismo soviético. Mas, um olhar sobre essas sociedades explorando contrastes contribuirá para uma melhor compreensão da dinâmica das configurações sociais. A perspectiva histórica da investigação alcança até à época das revoluções democrática e industrial, ou seja até aos resultados do século XVIII, uma época em que em muitos aspetos, ainda que não em todos, foi a pedra de início da modernidade. Um olhar retrospectivo para esses séculos permite compreender as diferentes configurações espaciais e temporais, que surgiram sob o signo da modernidade (Wagner, 1997).

Resulta desse olhar retrospectivo a confirmação da tese de que nos nossos dias se está produzindo uma reestruturação ainda maior. Não podemos falar apenas num prolongamento de certas tendências da modernidade, de uma modernização ulterior. As atuais mudanças estão longe de significar o “fim da modernidade”, o “fim da história” ou o “fim do sujeito”. Esses conceitos surgiram do nascimento de uma configuração social que já não se apoia nas ideias constitutivas da vida humana e social entre os séculos XVI e XVIII. Pode-se demonstrar que não é assim. As atuais mudanças são comparáveis, dada a sua forma e amplitude, com as grandes transformações de finais do século XIX, originando o que foi rapidamente designado como “sociedade de massas” ou “sociedade industrial”. Pode-se caracterizar as configurações então emergentes como “modernidade organizada”. Por outro lado as configurações que hoje se estão formando, com os seus contornos ainda pouco claros e definidos, mostram certas características comuns com as do século XIX, anteriores à modernidade organizada. Peter Wagner designa-as como modernidade liberal distinguida. No entanto para lá da analogia histórica limitada, também se perfilam hoje alguns elementos totalmente novos. Alguns adquirem uma singular importância pois dificultam consideravelmente a recuperação

social dos propósitos normativos da tradição da ilustração. São objetivos tidos em consideração muito elevada durante a modernidade liberal restringida, pelo que se perderam ou foram reprimidos durante a época da modernidade organizada (Wagner, 1997).

Seguindo uma perspectiva que é tanto histórica como sociológica há que compreender a capacidade da ação humana. Tornar compreensível a modernidade é um dos objetivos mais importantes da história contemporânea, bem como da investigação social. Há que entender, sem qualquer dúvida, que o problema da liberdade é um dos aspetos fundamentais da teoria política normativa. Para se captar o seu verdadeiro alcance tem que se relacionar entre si todos os problemas, caso contrário o raciocínio teórico decorre no vazio e as informações dos dados amontoam-se sem um aprofundamento significativo. É o duplo conceito de libertar e submeter que torna possível a interconexão. Abarca a ambivalência da modernidade em três dimensões, a da relação entre a liberdade individual e a convivência social, a da relação entre a capacidade de ação humana as limitações estruturais e a da relação entre a vida humana sempre vinculada a um lugar concreto e as normas sociais difundidas em espaços amplos (Wagner, 1997).

“Se acepta a menudo que la condición moderna se caracteriza por la libertad y la democracia y está garantizada merced a instituciones basadas justamente en este principio de la libre asociación. Las más importantes de estas instituciones son el orden político democrático, la economía de mercado, con libertad para el ejercicio de una profesión y la ciencia como aspiración ilimitada a la verdad. Esta autorizada autodescripción de la modernidad ha estado, y sigue estando, muy difundida, aunque no sin oposición. Surgió muy pronto otra interpretación alternativa y crítica que al cuadro de la liberación a través de las instituciones modernas opuso el del sometimiento a través precisamente de estas mismas instituciones. La historia entera de la modernidad está marcada por la coexistencia de estos dos discursos. Pero, al mismo tiempo, eran discursos que se mantenían separados. Los observadores elegían uno y otro cuadro y, al hacerlo, la mayoría de ellos se inclinaban a la vez por la alabanza o la condena de la modernidad. Tan sólo unos pocos autores –como Karl Marx o Max Weber– dieron a su versión de la modernidad una ambigüedad radical y adoptaron una ambivalencia no menos radical en sus posiciones personales frente a la condición moderna.

Las descripciones de la modernidad se han ido haciendo cada vez más unilaterales con el paso del tiempo. Los intelectuales de las postrimetrías del siglo XIX se inclinaban de manera creciente a poner de relieve – en una doble trágica naturaleza– la conexión entre las irrenunciables ganancias y las inaceptables pérdidas de la modernidad (cf. Berman 1982, 23-29)¹²². En cambio, los más recientes trabajos sobre las ‘sociedades modernas’ o alaban sin reservas las conquistas del mundo occidental y aceptan de todo corazón sus valores, o destacan sus deficiencias y condenan la pérdida de orientaciones morales. La actual controversia sobre la postmodernidad – sobre la existencia de una situación ‘postmoderna’ y sobre su valoración– es sólo el ejemplo más reciente de esta polarización. El título de este libro pretende resaltar la necesidad de tener siempre en cuenta y respetar, tanto en términos analíticos como normativos, la ambigüedad y la ambivalencia que, a mi entender, son inherentes al proyecto moderno.

La modernidad acentúa la autonomía de los seres humanos, su derecho y su deber de regirse y gobernarse. Pero da también, y al mismo tiempo, indicaciones sobre el modo de esbozar estas

¹²² Refere-se a: “Berman, Marshall, *All That is Solid Melts Into Air. The Experience of Modernity*, Simon and Schuster, Nueva York 1982.”

reglas y con quién habría que ponerse de acuerdo acerca de las reglas comunes.¹²³ Para la modernidade há tenido una importância fundamental la idea de la libertad entendida como autonomía. Pero fue el contexto social de su nacimiento el que suministró el material con el que se trazaron las fronteras y se marcaron los límites de la autonomía; tal vez con buenas razones, pero sin critérios que pudieran reclamar validez universal. La actual condición de la modernidade se caracteriza por una erosión rasante – aunque no sin precedentes en la historia – de estos límites. Queda así al desnudo la falta de critérios” (Wagner, 1997: 16-17).

As ideias de autonomia e de autorealização foram e são muito importantes, mas cada uma das instituições históricas levantadas em seu nome teve os seus rasgos peculiares e as suas repercussões específicas nas atividades individuais e coletivas. Há que investigar a criação e a modificação das instituições da modernidade, como a visão colocada na compreensão das atuais configurações sociais e as suas repercussões nas condições de existência da modernidade. Na *Constituição da Sociedade*, em 1988, Anthony Giddens entendeu as instituições como um conjunto de regras e recursos relativamente permanentes e com frequência dotados de grande extensão espaço-temporal que, longe de limitar a ação humana e de a levar por carris pré-estabelecidos, a tornam possível, precisamente em virtude do acesso às ditas regras. Frequentemente entende-se a recente expansão espacial e temporal das instituições como uma tendência característica da história da modernidade. Nesse sentido a teoria sociológica juntou-se a outros discursos postulando uma tendência para a universalização. Mas sendo mais cautelosos talvez seja preferível afirmar que é cada vez mais difícil, aos indivíduos e aos grupos, evitar ser incluído nas instituições modernas, como por exemplo a escola. No entanto todos os que sabem utilizar proveitosamente as regras podem confiar em aumentar, dada a sua extensão, o campo de aplicação das suas atividades (Wagner, 1997).

Saliente-se dois aspetos importantes. Por um lado, todos os membros de uma sociedade “moderna” participam, quer queiram ou não, na reprodução e transformação das instituições com as suas atividades quotidianas. Na realidade é muito desigual a capacidade dos indivíduos para utilizar as regras e recursos ou para os modificar totalmente. Existem os que contam com menos possibilidades de os usar, mas estão também expostos às suas repercussões e a quem como afirmou Foucault, as promessas da modernidade, envoltas no pano das normas pode parecer facilmente, e com razão, “extorsão”. Por outro lado, a ampla difusão das instituições modernas acentua a tensão entre a vida individual, corporalmente definida num tempo e um espaço, e as cadeias de interações em que os seres humanos tomam parte. Os sociólogos tenderam frequentemente a sobrevalorizar a amplitude do desenraizamento, ou da “modernização” das práticas sociais, porque não souberam ver as formas a que os homens recorrem para se relacionarem quotidianamente com as normas institucionais. A penetração real das regras modernas na vida social foi, frequentemente, no passado muito menor do que o

¹²³ Peter Wagner coloca aqui a nota 3: “La más clara formulación de esta perspective se encuentra en Immanuel Kant (cf. Su más reciente exposición en Rundeell, 1987).”

que os sociólogos julgavam. Por outro lado, estes sociólogos ao insistirem na funcionalidade e coerência da sociedade moderna, desvalorizaram a necessidade do trabalho ativo interpretativo que as pessoas levaram a cabo para redefinir a sua identidade e o seu posto na sociedade, quando foram questionados (Wagner, 1997).

As transformações históricas da modernidade exigiram, dos indivíduos e das sociedades, grandes esforços para redefinir as suas posições sociais, com resultados normalmente desconhecidos. Foi a expansão histórica das instituições e a irrupção das identidades sociais provocadas por aquela expansão que levou a tais esforços. As instituições modernas não fomentam as liberdades, mas acreditam em determinadas relações de possibilidades e limitações, então ganha importância o objeto e a distribuição das ditas possibilidades e limitações. Não se pode escrever a história da modernidade com os conceitos de ampliação de autonomia e da democracia, senão como a história das conceções cambiantes dos fundamentos substanciais da autorealização e dos acentos, em mudança constante, entre as possibilidades individuais e as capacidades públicas ou coletivas. Deve ver-se a transformação do eu humano na modernidade como um dramático processo paralelo de libertação e submetimento. Há certas formas de autorrealização facilmente acessíveis nos nossos dias, enquanto outras se tornam difíceis ou impossíveis. Entre estas últimas encontra-se a possibilidade de uma relação comunicativa com um coletivo importante de muitos outros, com o propósito de chegar a uma definição do próprio destino. Podemos falar da tendência à autoextinção da capacidade de ações (política), do liberalismo ou da utopia liberal, surgido no curso da persecução dos objetivos modernos e através dos próprios autores, que são os protagonistas históricos da modernidade (Wagner, 1997).

Durante décadas aplicou-se, sem discussão, o conceito de “sociedade moderna” às formações sociais da quarta parte do mundo formada pelos países norte-ocidentais. Esse conceito baseia-se nas diferenças entre as ditas formações e as sociedades “tradicionais”¹²⁴. Mas continua a ser muito difícil definir com exatidão as características específicas das sociedades modernas, ou determinar o momento histórico da sua rutura com as configurações sociais tradicionais. Na procura de elementos específicos, considera-se que as chamadas revoluções industrial e democrática são fenómenos sociais constitutivos da modernidade. Mas essas revoluções estão dispersas no tempo e no espaço e trata-se de fenómenos desiguais. Tomando como ponto de partida as mudanças políticas em Inglaterra no século XVII e as transformações económicas registadas nesse país nos finais do século XVIII, argumenta-se que essas revoluções provocaram repercussões lentas, mas notáveis, em outros países, pois modificaram as condições gerais do pensamento político e da organização económica, conseguindo talvez uma

¹²⁴ Peter Wagner coloca aqui a nota 1: “Esta distinción se encuentra solidamente anclada tanto en el pensamiento de la Ilustración como en la tradición sociológica. Se la analiza en el capítulo III, como medio para el trazado de fronteras.”

certa delimitação. A coincidência, relativamente estreita no tempo, entre a *Revolução Americana* e a *Revolução Francesa*, pode proporcionar um certo marco temporal curto e preciso que se pode qualificar de momento inaugural da modernidade política. Note-se que ao longo do século XIX se regista o arranque industrial de vários países europeus e dos Estados Unidos, o que poderia assinalar uma transformação semelhante ao nível económico¹²⁵ (Wagner, 1997).

As investigações socio-históricas e antropológicas demonstraram que se modificaram muito pouco as atitudes, as práticas e os hábitos da maioria dos homens. Se a modernidade deve significar uma “condição” ou uma “experiência”, então é certo que apenas se registaram os critérios que confirmam a sua existência no século XIX nas presumíveis sociedades modernas e, para muitos seres humanos, não se deram na primeira metade do século XX¹²⁶. Alguns estudos recentes entenderam de modo diferente a ideia de rutura da modernidade perante o passado. Michel Foucault, por exemplo olhou os resultados do século XVIII e inícios do XIX como um período em que surgiram nas ciências humanas novas formas discursivas, mais concretamente a tríade formada pela biologia, a economia política e a linguística. Reinhart Koselleck falou, a partir de uma perspetiva histórica, sobre a grande viragem na evolução das ideias filosóficas e políticas fundamentais. Jürgen Habermas, em parte na continuidade de Koselleck, situou nesse mesmo período o nascimento da filosofia auto-reflexiva da modernidade e a abertura do horizonte temporal. No começo de um tempo social da história abria a possibilidade de contemplar a história como um projeto. Wolf Lepenies preferiu falar do fim da história natural. Todas estas investigações assinalam que a passagem para a modernidade se inicia no decurso do século XIX (Wagner, 1997).

Só se pode mostrar a existência de ruturas claras nas práticas económicas, sociais e políticas nas sociedades. Mesmo as revoluções, se pudéssemos sintetizá-las, foram muito menos revolucionárias, entendidas como ruturas firmes num curto espaço de tempo, do que os discursos sobre as revoluções. Existe uma afinidade entre as ideias e as

¹²⁵ Peter Wagner coloca aqui a nota 2: “Walt W. Rostow (1960) analizó, en términos comparativos, este ‘despegue’ en los inicios del desarrollo capitalista, tal como aparece sugerido también en el concepto de ‘acumulación originaria’ de Marx, y descubrió una secuencia, ampliamente difundida en el tiempo, de despegues nacionales. Recientemente, también Angus Maddison (1991, 8 y 27) há señalado el año 1820 como la fecha en la economía capitalista estaba implantada en todo Occidente. Se muestra crítico a estas interpretaciones Cameron (1985.”, refere-se sucessivamente a “Maddison, Angus, *Dynamic Forces in Capitalist Development. A Long-Run Comparative View*. Oxford University Press, Oxford 1991” e a “Cameron, Rondo, ‘A new view of European industrialization’, *The Economic History Review*, 37 (1985)1, 1-23”.

¹²⁶ Peter Wagner coloca aqui a nota 3: “Así se desprende, entre otras cosas, de la ‘nueva historiografía’. Además, prácticamente todas las ‘sólidas descripciones’ de la actividad y de la interpretación humana ponen en duda la existencia de instituciones modernas tal como las presenta la sociología de la modernidade (entre otros, por ejemplo, Stacey 1990; Friese 1991”. Refere-se sucessivamente a “Stacey, Judith, *Brave New Families. Stories of Domestic Upheaval in Late Twentieth Century America*, Basic Books, Nueva York 1990” e a “Friese, Heidrun, *Ordnungen der Zeit. Zur sozialen Konstruktion von Temporalstrukturen in einem sizilianischen ort*, Universidad de Amsterdam, 1991 (tesis doctoral) ”.

instituições da modernidade, mas não existe uma identidade.¹²⁷ Talvez se possa identificar inequivocamente, em termos históricos, o aspeto normativo, ou seja, o *projeto* da modernidade, com todas as suas tensões internas, mas este projeto nunca foi traduzido em instituições puras, nem sequer de modo aproximado.”Llevar, pues a cabo un análisis histórico de la modernidade exige trabajar a partir de una distinción entre el discurso sobre el proyecto de modernidade, que es a su vez ambíguo, requiere de una investigación sociológica y está sujeto a transformaciones históricas, y las prácticas y las instituciones de las sociedades ‘modernas’. Esto significa reconocer lisa y llanamente, frente a toda acentuación idealista – normativa y suprahistórica– del concepto de modernidade, que hace más de dos siglos se registró en el nivel *histórico y sociológico* un cambio radical en los discursos sobre los hombres y sobre las sociedades (Wagner, 1997: 30).

O discurso da modernidade apoiou-se principalmente na ideia de liberdade e autonomia. Nos últimos dois séculos, esse discurso não ficou totalmente despojado de dúvidas sobre a idoneidade do discurso, que dispunha não só de uma geração intelectual como também de um lugar social. Devemos compreender a distinção entre o discurso em si e as práticas sociais dos grupos que o dirigiam. É verdade que o discurso da libertação, com todas as suas modificações, empapou continuamente a modernidade, durante mais de duzentos anos, pelo que é lógico admitir que contém de fato alguns dos rasgos essenciais dessas sociedades. Mas falta aqui uma oposição crítica, a do *discurso do submetimento*. Um dos pontos de arranque de esse discurso foi a observação de que as libertações nunca se produziram do modo como as ideias liberais as tinham concebido. Entre 1750 e 1850 as sociedades revolucionárias europeias caracterizaram-se pela continuidade e, principalmente, pelo centralismo obstinado dos aparelhos estatais. O Estado foi o receptáculo, proteção e limite, da modernidade (Wagner, 1997).

“La idea del Estado como receptáculo de la modernidade, como instrumento para limitar Las prácticas y someter a los individuos, podía apoyarse en las instituciones sociales ya existentes. Una segunda variante, historicamente posterior, de la teoría del sometimiento admitía una autolimitación espontánea de la modernidade como resultado de las prácticas modernas. Muy lejos de cumplir las promesas del humanismo burgués de la autorrealización individual a través de la autonomía, las incipientes prácticas modernas modificaron hasta tal punto la idea y la realidad de la existencia humana que se hizo insostenible el concepto de realización del yo” (Wagner, 1997:34).

¹²⁷ Peter Wagner coloca aqui a propósito a nota 4: “Esta distinción se basa, de forma indirecta, en las numerosas interpretaciones erróneas de las cuestiones normativas, por ejemplo, las que subyacen en la controversia entre Habermas y los post-modernistas franceses. En uno de sus últimos trabajos, Michel Foucault (1990, 35-54) há expuesto de una manera muy bella este problema al establecer una distinción entre las instituciones de la Ilustración, a las que se puede aplicar el concepto de ‘opresión ilustrada’, y el ethos de la Ilustración – al que otorga su asentimiento. Muchas de las contribuciones al debate sobre la modernidade se caracterizan, a cuanto se me alcanza, por un salto precipitado hacia los aspectos normativos. He intentado – debido precisamente, y no en último término, a esta circunstancia – reiniciar el debate com una descripción de carácter sociohistorico”.

Quando nas últimas décadas o pluralismo e a diferença pareceram reaparecer, os quadros instrumentais e unidimensionais perderam a sua capacidade de atração. De qualquer modo, o discurso do submetimento não deixou lugar para um caminho realmente livre do discurso da liberdade. Existe pelo menos uma corrente do pós-modernismo que interpreta a pluralização não como pressuposto de auto-realização do indivíduo, mas mais como expressão da fragmentação total do eu e, mesmo, prognóstico da volatilização total do sujeito, a sua escapada aquele ponto utópico a partir do qual poderiam fazer-se valer as exigências de alternativas sociais. Estes argumentos aludem à possibilidade de uma *transformação histórica do eu* e às condições para a autorrealização e para a sua compreensão. A liberdade e a sujeição são, evidentemente, as características básicas da condição moderna. Mas, por outro lado, fica ainda por resolver a tarefa primordial de desenhar os dois lados da modernidade à vez. Há que entender e avaliar bem a natureza dupla e irreduzível da modernidade. Um quadro mais eficaz da modernidade deve unir as duas perspectivas na sua ambiguidade (Wagner, 1997).

Esta ambiguidade vem desde a *Ilustração*. Aí encontra-se a ideia, pouco discutida, da autonomia, da recusa de todo o princípio ou de todo o ser externo e superior que pudesse impor aos homens as máximas da sua conduta. É este o fundamento da liberdade como autonomia que é, pela sua própria essência, uma liberdade ilimitada e sem fronteiras. São muitos os que admitem a ideia de um *conhecimento* ou *reconhecimento* de valores e regras universais que existem antes e por cima dos indivíduos e que estes devem descobrir, conhecer e cumprir. Por um lado, pode entender-se a *natureza* humana como condição e marco da liberdade. Esta conceção pode bem conciliar-se com a ideia dos direitos naturais e absolutos do indivíduo, bem como com as conceções de ordens sociais naturais, como a família e a representação da família através do *Varão* enquanto cabeça da casa. Por outro lado, a ideia de *razão* como categoria supra-individual, talvez mesmo supra-humana, proporciona um ponto de referência para os anseios das pessoas livres. Ainda por outro lado, pode falar-se do *bem comum* como categoria coletiva, que transborda dos indivíduos e não pode deduzir-se de maneira inequívoca da vontade de cada indivíduo concreto. “Esta idea de lo común lleva al problema de la fundamentación de un orden político sobre bases liberales y a la distinción –según la conocida terminología de Isaiah Berlin (1994)¹²⁸- de libertad positiva y negativa, libertad frente a limitaciones y libertad para perseguir fines sustanciales, junto con otros, en la sociedad¹²⁹. Por diferentes caminos, los três conceptos introducen un ‘Outro’, outro critério que, si es observado, puede entrar en conflicto, al menos en potencia, com los deseos de las personas concretas” (Wagner, 1977: 37).

¹²⁸ Refere-se a: “Berlin, Isaiah, *Freiheit. Vier Versuche*, Fischer, Francfort del Meno, 1994”.

¹²⁹ Peter Wagner coloca aqui a propósito a nota 7: “Erich Fromm (1990), 23-40, cf. También 80 y 93) leyó la historia de la modernidad com la ayuda de los conceptos de un desequilibrio entre los procesos de la individualización y del crecimiento de la personalidad o, en otras palabras, entre los grados de realización de la libertad positiva y la negativa”.

Na tradição da *Ilustração* coexistiram juntas, ainda que em conflito, duas correntes, a da regulação e a da autodeterminação ou controlo autónomo. Quando uma se consolida às custas da outra, permite solucionar alguns problemas, mas à custa de ignorar ou de reprimir os outros aspetos fundamentais da modernidade. Assim, a corrente da autorregulação reprime o direito de autodeterminação individual daqueles que são catalogados como imaturos para a modernidade. A corrente do controlo autónomo salienta a ideia da autonomia individual, no entanto, passa muito rapidamente pelo problema de quais são os aspetos substanciais da vida humana, como os definir e de que modo pode conseguir-se a sua realização. Os primeiros modernistas admitiam que se dão eventos culturais que, segundo ambos os pontos de vista, o substancial e o coletivo, antecedem toda a *praxis* da autonomia individual. Por exemplo, as pessoas nascem em uma determinada configuração social, condicionada por uma cultura e uma língua, que empresta os seus desejos individuais, tanto a forma como os limites. Seja qual for o modo como um indivíduo se define, beberá destas formas, referir-se-á à comunidade dentro de cujos limites se encontra e contribuirá para a história deste coletivo (Wagner, 1997).

Os modernistas clássicos afastaram-se destes fundamentos substanciais e acentuaram os aspetos de procedimento. Defenderam a ideia de que se devem conceptualizar em separado as esferas distintas da sociedade, os campos da economia, da política, da ciência e da cultura. A construção destas esferas e as suas relações mútuas como uma espécie de ordem que se vai entranhando entre si de uma forma natural é o resultado de uma tentativa de amplo alcance para veicular e ligar a autonomia individual ao resultado social. Muito longe de descrever autênticas práticas sociais estas conceptualizações não passavam de influentes ficções que caracterizavam o “projeto da modernidade”, mas não a sua realidade. Os modernistas *posteriores* converteram o caráter ficcional desta ordem conceptual do alto modernismo no seu objeto central. Opinaram que também a ideia das racionalidades de procedimento assume demasiadas suposições prévias não podendo servir como base nem para uma análise geral nem para a prática política (Wagner, 1997). O antifundamentalismo abriu caminho a uma análise crítica da ideologia política da modernidade. Num mundo contingente, cada indivíduo decide por si quem quer ser e a que grupo se quer associar. O antifundamentalismo ressalta o princípio da autonomia individual. Os conceitos da teoria política giram em torno de um liberalismo radical, baseado numa ontologia política individualista. Temos de aceitar como um dado histórico, o facto de que o transplante das ideias modernas para as práticas sociais aconteceu sob a forma de liberalismo e provavelmente só poderia fazê-lo dessa forma. Mas, os “liberalismos realmente existentes” continham com frequência elementos substanciais e coletivos, tal como demonstra o exemplo, bem conhecido, da aliança entre o liberalismo e o nacionalismo, no século XIX (Wagner, 1997).

“No obstante, la organización ‘moderna’ de prácticas asignativas y autoritarias se basaba en la idea del individuo autónomo, capaz de actividades orientadas a un objetivo, como la unidad fundamental de la organización social –cuya expresión más clara y palpable se encuentra tal vez en las reglas del Derecho y de la participación política. El Derecho es la institución por excelencia creadora de individuos autónomos que son –y a quienes se puede hacer– a los ojos de todos los Otros relevantes, responsables de sus actos. Y si es así, se inscribe en la ambigüedad moderna una especie de desequilibrio, un desplazamiento de las balanzas hacia la autonomía hacia la autonomía individual. En el liberalismo, basado –con todas las deficiencias que se quiera– en los derechos individuales, el individuo es la única categoría que no se debe cuestionar y que, de hecho, con frecuencia no puede ser cuestionada. El individuo está sencillamente ahí. Lo que tiene que discutirse es la definición de la naturaleza humana o del bien común. Hay aspectos sustanciales de la interacción humana que están sometidas a la necesidad de la comunicación y del consenso. Y, además, no hay una respuesta previa ni a la pregunta de con quién habrá que entenderse, ni a la de los límites de la comunidad. También estas preguntas se hallan sujetas al mismo proceso de búsqueda de entendimiento” (Wagner, 1997: 41).

Do mesmo modo que é indubitável que existe um largo espectro de possibilidades onde os homens utilizam as regras e os discursos disponíveis para a autorrealização, podem distinguir-se também, no decurso da história, formas de construção de identidades sociais. A ambigüidade da modernidade adota diversas formas em tempos e lugares diferentes. Quanto à substância o acento deve ser colocado na abertura, na liberdade, no pluralismo e na individualidade, a forma histórica insistia na chegada de uma ordem nova que deveria ser universal, global e que pedia nova conformidade e sujeição. A questão da superação da ordem antiga não se colocou apenas a propósito das formas intelectuais de argumentação em conjunto com o problema da fundamentação da nova ordem, mas também no que concerne às *práticas sociais*. A experiência europeia distanciou-se nitidamente da norte-americana ao nível dos contextos sociopolíticos a partir dos quais se desenvolveu o projeto da modernidade. Se pretendiam mudar a sociedade, era óbvio que deviam reinterpretar o Estado, apoderando-se das suas possessões e utilizando-as para outros fins. Na América do Norte como não existiam instituições parecidas firmemente estabelecidas, a situação dos revolucionários, na época da sua luta pela independência foi totalmente diferente. Na Europa, os movimentos sociais que fomentavam o “projeto da modernidade” tinham consciência clara de que aquela liberdade que ansiavam não seria alcançável sem afrontamentos com inimigos organizados, entre os quais figuravam destacadamente o Estado absolutista e as elites aristocráticas e religiosas. Por outro lado temos o caso da URSS e dos países da Europa Oriental, após a Segunda Guerra Mundial (Wagner, 1997).

“Esta comparación espacial pondrá en claro por qué en la mayoría de los aspectos de las actuales discusiones es un error contraponer el concepto de ‘postmodernidad’ al de modernidad. Una gran parte de los fenómenos sociales calificados de postmodernos se encuentran (y se han encontrado siempre) en uno de los extremos del espectro de la modernidad, mientras que casi todas prácticas organizadas del socialismo se situaban en el otro extremo. Pero ambos grupos se mueven en el mismo espacio sociohistórico, acuñado –para emplear la terminología de Cornelius Castoriadis– por la doble designación de significados imaginarios de la modernidad. Esta distinción entre modernidad y postmodernidad no es otra cosa que la ambigüedad de la

modernidade; sólo que, en lugar de esclarecerla, amenaza con arrojarla a las tinieblas” (Wagner, 1997:44-45).

O fator libertador foi desenvolvido com rigor histórico cuja eficácia não se esgotou e continua a proporcionar reivindicações tão legítimas como insatisfeitas. É este caráter de realidade incompleta do projeto da modernidade que é referido incansavelmente e com razão por Habermas. É cada vez mais problemática, pelo menos de um triplo ponto de vista, a pergunta sobre a determinação *coletiva dos objetivos substanciais dos desejos humanos*, incluindo a pergunta seguinte de que até que ponto devem fixar-se coletivamente tais objetivos, que constitui um dos elementos essenciais da modernidade. Primeiro, a forma de vida a alcançar era já em si uma meta móvel. Se a atividade científica aumentava os conhecimentos e a económica, as riquezas, ocasionavam-se mudanças nas condições de autodeterminação coletiva sobre as quais era indispensável refletir. Conseguir acordos sobre os aspetos fundamentais das formas de vida sociais passava a ser uma tarefa *permanente* perante circunstâncias em mutação *constante*. Em segundo lugar, inclusive no caso em que as práticas científicas e económicas livres implicaram efetivamente um crescimento suficientemente constante das capacidades humanas, não podia dar-se por si que esta ampliação das possibilidades não vinha acompanhada, pelo menos durante algum tempo, de novas limitações, de modo que ficaram desigualmente repartidas na sociedade, seja no tempo ou seja no espaço, as amplificações e as restrições. Em terceiro lugar, para lá das distribuições sociais, mais ou menos diretamente perceptíveis e mensuráveis, das possibilidades e limitações, a utilização e difusão de todos os géneros de conquistas modernas empapam o tecido social e transformam a sociedade até ao ponto que já não era possível manter em vigor por mais tempo certas práticas e valores. Podem os membros de uma sociedade ver-se arrastados para uma situação em que tenham de renunciar às práticas centrais criadoras de identidade, sem a possibilidade de mudá-las por quaisquer outras. O discurso da liberdade da modernidade nega que todas estas questões sejam importantes, pois vê o potencial normativo da teoria revolucionária liberal como baseado no conceito de independência das esferas económica, política, científica e cultural entre si e a sua capacidade de autorregulação, na suposta livre interação dos indivíduos que atuam. (Wagner, 1997).

A grande convulsão das ordens sociais no século XIX introduziu no campo de aplicação das práticas modernas sectores da população muito mais amplos do que o que acontecera em épocas anteriores. A consequência foi que estes setores mantiveram-se integrados, também formalmente, nas instituições modernas. O mais importante desses grupos foi o dos operários. Pode mesmo entender-se o movimento operário e a formação de sindicatos e partidos laborais como uma ação coletiva global guiada pelo propósito de conseguir a plena integração de uma parte da população até então excluída das práticas e

instituições modernas e das suas conquistas. Um exemplo muito visível, entre outros, foi o do direito ao voto universal e igual (Wagner, 1997).

“Podemos hablar, pues, de esto processo como de una ampliación de la modernidade, como de una creciente penetración de la moderna designación de significados en el tejido social. Aquella ampliación implicaba la ruptura de limites y estuvo, en cuanto tal, y al menos en lo concerniente a las elites, flanqueada por fuertes dudas a cerca de la posibilidad de comprender y remodelar esta sociedad ‘moderna’. Sobre esse telón de fondo debe entenderse la crisis cultural e intelectual en la vertiente del siglo XX. En aquel momento, se habían puesto ya en marcha los câmbios sociales cuya difusión estaba llamada a modificar el carácter de las instituciones modernas. El núcleo de estos câmbios estaba ocupado por un *re-enraizamiento* de los individuos de la sociedade en un orden nuevo en virtud de una formalización de los hábitos sociales, de su convencionalización y su homogeneización. A medida que la difusión se ampliaba y se facilitaba el aceso social, las prácticas se estandarizaban y se introducían nuevas limitaciones respecto de los tipos de actividades permitidas (Wagner, 1997: 50).

Houve mudanças em todas as práticas sociais, criaram-se hábitos de utilização de recursos que abarcavam desde o estabelecimento, com alcance social, de sistemas técnicos e organizativos, até à fixação do estatuto do trabalho através de convênios e da standardização do consumo. A formação de partidos de massas e a sua dedicação à política eleitoral canalizaram as formas de participação política. A difusão dos programas de ajuda social, mais tarde denominadas de *Estado social*, reduziu consideravelmente as inseguranças materiais. Ampliaram-se ao mesmo tempo as práticas de poder disciplinadoras e homogeneizadoras, que chegaram até ao âmbito da família. Com o propósito de desenvolver o domínio cognitivo da sociedade, desenvolveram-se técnicas, ordens de classificações e conceitos sociológicos que introduziram uma nova forma de representação da sociedade, caracterizada sobretudo pela tendência à coisificação das instituições sociais. Tudo isto é a configuração social que Perter Wagner designa como *modernidade organizada*, sendo o processo histórico da sua implantação o *fecho da modernidade*. Pode-se descrever algumas das mudanças registadas nos últimos decénios nas sociedades ocidentais como um colapso, parcial, dos acordos estabelecidos e como reabertura das práticas “fechadas”. Se tais mudanças desembocam numa grande convulsão social, então estamos perante a *segunda grande crise da modernidade* e não perante o seu ponto final. Seguramente as atuais crises não significam o fim da modernidade entendida como configuração social, apenas assinalam a transição para uma nova etapa (Wagner, 1997).

As instituições sociais entendem-se aqui como conjuntos relativamente permanentes de regras e de recursos que os homens podem tomar como ponto de referência das suas ações. As instituições podem preceder cada um dos indivíduos, mas foram criadas em virtude das ações humanas e só continuam a existir quando são continuamente recriadas novas ações. Trata-se de práticas já convertidas em hábitos, cujos acordos se transmitem através de interações, basicamente em virtude dos processos da socialização e da educação, mas também, em geral, pelas restantes práticas quotidianas. Quando vemos

que estas atividades se converteram em hábitos isso significa que elas se tornaram parte de uma “consciência prática”, de um conhecimento de como tem que se ir fazendo as coisas e não tanto de uma consciência discursiva, capaz de indicar razões e de assinalar objetivos. De qualquer modo, os homens dispõem da capacidade básica de aduzir as causas dos seus atos e de modificar tanto as motivações como as ações. Atuam sempre criadoramente e trabalham com as regras e os recursos das instituições, ao mesmo tempo que as modificam¹³⁰. Graças à estabilidade e à consistência, as instituições modernas, como a escola, formam e transformam os indivíduos, abarcando certas formas de instrução e modificação das pessoas, não só no evidente sentido de que adquirem determinadas habilidades ou capacidades, como também enquanto assimilam atitudes¹³¹. Por esta razão as instituições atuam sempre abrindo possibilidades e, também, limitando-as (Wagner, 1997).

Em relação à *criação* de convenções sociais, estas ocupam o lugar central da reflexão dos atores sociais que impulsionam a mudança das suas ideias diretoras e dos seus interesses. Se, como acontece frequentemente, estas ideias reatoras se movem entre as marcas do significado imaginário da modernidade e dirigem os seus interesses para o objetivo de promover a autonomia e o domínio racional, então pode-se qualificar esses atores de *modernizadores*. Dado que se trata normalmente de grupos pequenos que ocupam posições influentes na sociedade, podemos falar de *elites modernizadoras* e referir os seus projetos como *ofensivas modernizadoras* através das quais o seu *poder* para promover a penetração do significado imaginário da modernidade no tecido social. Em relação às repercussões das convenções há que entender bem os seus limites e amplitude, a sua cobertura, penetração, formalização, submetimento e coerência. As pessoas, na sua existência corpórea são uma magnitude ontológica fundamental e o seu interesse centra-se nas condições das práticas sociais como interações dos indivíduos concretos. Deve explorar-se a organização e transformação de estas práticas, justamente com o olhar colocado nas suas consequências para a capacidade humana do conhecimento e da ação. Provavelmente os vários tipos de instituições criam e modificam, ao longo dos tempos, a ideia e a realidade de si mesmo do eu humano. A partir daqui, um dos resultados possíveis, ainda que extremo, da investigação, seja o “fim do indivíduo”, o “fim do sujeito”, ou, pelo contrário a hegemonia do indivíduo autónomo e racional, tão celebrada nas abordagens económicas e racionalistas. Contudo nenhum destes conceitos entra normalmente nas análises (Wagner, 1997).

¹³⁰ Peter Wagner coloca aqui a nota1: “Cf. para reflexiones socioteóricas de este tipo, Giddens (1988) y Bourdieu (1987 a). Avanzando un paso más respecto de estos trabajos de Giddens y Bourdieu, , Hans Joas (1992a) há desarrollado recentemente un argumento teórico sistemático a favor del carácter creador de la acción.”

¹³¹ Peter Wagner cita aqui: “Foucault, 1993:27) ” mas deve haver aqui um lapso pois entre as várias obras de Foucault referidas na bibliografia não existe nenhuma datada de 1993.

Os conceitos de “interesse”, “controle” e “meio”, que vinculam as ideias de autonomia e de domínio, têm uma importância fundamental na modernidade. Os meios desenvolvidos e empregues por e para a própria pessoa ou grupo autodefinido, ou seja, autónomo, com o propósito de conhecer melhor e dominar a natureza, as relações sociais e o próprio eu, justificam-se praticamente por si próprios. Nas condições modernas apenas cabe a possibilidade de argumentar contra tais meios. Todas as práticas modernas contêm dois impulsos, o do aumento da autonomia e o da ampliação do domínio racional e ambos os significados podem incorporar-se em todas as práticas sociais convertidas em hábito em todas as instituições modernas. Esta via de acesso proíbe a utilização de certas estratégias argumentativas a que, de novo com pressupostos problemáticos, certos teorizadores críticos da sociedade recorreram com alguma frequência, bem como os práticos com compromisso crítico, não pode argumentar-se a forma de socialização de um tipo de instituições contra a forma de outro. Muitos pós-modernos inclinam-se para unir a crítica da modernidade com a sua reclusa total. Cai-se num erro contrário, principalmente quando se cria uma imagem da modernidade bastante unidimensional e com poucas contradições. De fato, a maioria dos pós-modernistas não criticam a modernidade como deveriam. A sua tarefa deveria ser a de tornar compreensível, que através de conceitos analíticos, como de normativos, a inegável ambiguidade da modernidade (Wagner, 1997).

Peter Wagner não entende as instituições modernas nem como autónomas e autorreguladoras, nem como esferas especiais da vida ou da sociedade, mas sim como acordos ou convenções que estruturam a “vida quotidiana” e que por sua vez a estruturam e criam formas de vida. A vida quotidiana não está separada das instituições sociais, apenas é vivida com diferentes intensidades através de e com estas formas de conhecimento e prática já convertida em hábito¹³². A sociologia da modernidade deve ser capaz de passar da análise da multiplicidade das práticas sociais existentes para a identificação das particularidades das instituições das sociedades ocidentais. Deve interrogar-se sobre as características que levam ao estabelecimento e à conservação das ditas instituições e investigar como estruturam a vida, como abrem possibilidades e impõem limites. A soma destas possibilidades e limitações nas práticas quotidianas dos indivíduos na sociedade é a que determina e define a *condição moderna*. Se as instituições só existem quando e à medida que os homens as criam e recriam uma e outra vez, então é necessário dirigir a atenção crítica para as suas possíveis repercussões para pelo menos alguns indivíduos e grupos. Quando se fala de *sociedade moderna* escamoteia-se o fato de as orientações e as práticas num contexto social dado devem

¹³² Peter Wagner coloca aqui a referência: “Cf. Smith 1989; Wallace 1989)” referente a: “Smith, Dorothy, ‘eine Soziologie für Frauen’, en Elisabeth List y Herlinde Studer, *Denkverhältnisse. Feminismus und Kritik*, Suhrkamp, Frankfurt del M. 1989, p. 353-422; Wallace, Ruth A. (comp.), *Feminism and Sociological Theory*, Sage Newbury Park 1989.”

poder contar, em maior ou menor grau, com os significados imaginários da modernidade. Só a investigação da medida em que a inteligência moderna da vida individual e social penetrou na sociedade, junto com o consentimento dos atores que a impulsionam, proporciona uma chave para a interpretação das mudanças históricas registadas nos últimos séculos na quarta parte do mundo ocupada pelas regiões do norte ocidental (Wagner, 1997).

As ofensivas modernizadoras a partir de cima utilizam o diferencial de poder existente para criar instituições que abrem oportunidades, em que mais tarde participaram outros, em parte contra os interesses dos primeiros fundadores. As ofensivas modernizadoras a partir de baixo são movimentos de oposição para defender os grupos frente aos efeitos de limitação e exclusão que aquelas modernizações levam consigo¹³³. Incluem, normalmente, formas de ação coletivas e mobilizam as pessoas que, em virtude de uma nova classificação, são definidas como iguais e ficam expostas às mesmas regras. Os efeitos da modernização consistem neste caso na aceitação de esta nova classificação como própria de um grupo “pós-tradicional”, na formação de um coletivo como “comunidade imaginada” (Benedict Anderson) ou “classe para si” (Karl Marx) a consequência daquela mobilização e, finalmente, na plena consideração outorgada a este grupo assim representado nos novos convênios sociais, como resultado desta ação coletiva. As ofensivas de modernização trazem consigo novas regras para as práticas sociais. A introdução de novas regulações formais apoia-se sempre no poder e provoca, principalmente, mudanças nas relações de poder. Haveria que juntar o óbvio de que as condições para a introdução de novas regras serão favoráveis se as expectativas a respeito das suas repercussões no que concerne à abertura da possibilidade são maiores que as limitações esperadas, ponderadas com o poder relativo de quem lhes alimenta as expectativas. Os diferenciais de poder aludem à possibilidade de deixar que outros façam algo e de receber coisas feitas, mas incluem diferenciais no acesso aos conhecimentos válidos sobre as consequências das modificações das regras e no acesso aos meios pelos quais se conseguem acordos sobre a imposição das normas (Wagner, 1997).

Uma das características da modernidade é a difusão espacial e temporal das suas instituições, como a escola. O mercado mundial é um exemplo bem ilustrativo. Existe toda uma série de bens, desde há séculos, e parecem penetrar cada vez mais profundamente, as práticas assignativas locais através das regras do mercado mundial¹³⁴.

¹³³ Peter Wagner coloca aqui a nota 9: “La muestra histórica aportó datos sobre el rechazo de las modernizaciones desde arriba. De una forma más general (y con la mirada puesta sobre todo en los nuevos ‘movimientos sociales’), podría decirse que es posible dirigir unas ofensivas modernizadoras contra otras (cuando no es inequívoca la posición jerárquica previa en la sociedad).”

¹³⁴ Peter Wagner coloca aqui a nota 10: “Los estudios histórico-antropológicos demuestran ambas cosas con argumentos convincentes (cf. Braudel 1994; Wyle 1957, Capítulo 2, como clásicos de dos diferentes géneros). Pero en la discusión posterior sobre la modernidad organizada se demostrará hasta qué punto la imposición de fronteras puede modelar y limitar la penetración de los mercados mundiales.”

O Estado moderno é outro exemplo, ainda que inicialmente parecesse dar a entender o contrário. Os impérios antigos foram mais extensos e duradores que os do passado recente, mas cunharam muito menos as práticas quotidianas. Apenas os Estados modernos, a partir da época do Absolutismo, se caracterizaram pela ampliação das repercussões das regras administrativas até muito dentro da vida quotidiana dos seus súbditos e cidadãos¹³⁵. Pode estabelecer-se sem dúvida uma ligação entre a ampliação do alcance no espaço e nas práticas sociais e as inovações técnicas, sobre tudo do âmbito dos transportes e das comunicações¹³⁶. Um elemento comum às invenções é precisamente a *formalização* das formas de ação. A formalização é uma espécie de reinterpretação do mundo e de reclassificação dos seus elementos com o olhar colocado no aumento da capacidade de controlo e direção. As conquistas das instituições modernas no que concerne à ampliação do seu campo de ação apoiam-se normalmente nestas formalizações. Como salientou Weber a crescente intelectualização e racionalização, não significam um conhecimento crescente e generalizado das condições de existência em que nos encontramos, significa apenas que se acredita que é possível conhecê-las e é possível *dominar* o mundo através do *cálculo*¹³⁷ (Wagner, 1997). A formalização baseia-se sempre no método da *classificação*. Ordenam-se e catalogam-se determinados fenómenos da realidade e presta-se-lhes uma expressão linguística. Dá-se assim o primeiro passo para a separação dos ditos fenómenos do seu contexto.

“Classificar significa separar, segregar. Significa, primeiro postular que o mundo consiste em entidades discretas e distintas; depois, que cada entidade tem um grupo de entidades similares ou próximas ao qual pertence e com as quais conjuntamente se opõe a algumas outras entidades; e, por fim, tornar real o que se postula, relacionando padrões diferenciais de acção com diferentes classes de entidades (a evocação de um padrão de comportamento específico a tornar-se a definição operacional de classe). Classificar, em outras palavras, é dar ao mundo uma estrutura: manipular as suas probabilidades, tornar alguns eventos mais prováveis do que outros, comportar-se como se os eventos não fossem causais ou limitar ou eliminar a sua casualidade.” (Baumann, 2007: 13).

A classificação exige a construção de conceitos que *representam* determinados aspetos do mundo. As regras da formalização referem-se à forma, à rigidez e ao alcance das representações. A mudança destas regras significa normalmente uma reestruturação do mundo social. Através das classificações levantam-se *barreiras* em relação aos outros fenómenos, de signo diferente, do mundo, enquanto se igualam e equiparam os fenómenos de uma mesma classe. A formalização significa, metendo-nos dentro desta

¹³⁵ Peter Wagner coloca aqui a nota 11: “Me limito aqui a remitirme a los trabajos de Mann, Foucault y Giddens sobre la vigilancia y el control.”

¹³⁶ Peter Wagner coloca aqui a nota 12: “Bajo lo doble influjo del postestructuralismo y de las nuevas tecnologías, há acabado por borrarse la diferencia entre tráfico y comunicación. Todo tráfico— puede argumentarse, y con razón— incluye el transporte de ‘información’— ya se trate de personas que relatan cómo se vive en América o de ‘bienes’, que aportan ‘informes’ sobre las condiciones de las prácticas asignativas de otras regiones (cf. por ejemplo Virilio 1992, Poster, 1990, Kaplan 1991).”

¹³⁷ Peter Wagner coloca aqui a referência: “ (Weber, 1973, 594).” Refere-se a: “Weber, Max, ‘Wissenschaft als Beruf’ (1919), en *Gesammelte Aufsätze zur wissenschaftslehre*, Mohr, Tübingen 1973.”

imagem ilustrativa, que só os fenómenos que podem expressar-se em termos monetários e que assim se expressam de fato conseguem o acesso a esta ordem de trocas de maior alcance. A formalização é um método redutivo. Ao manter a realidade reduzida a poucas qualidades determinantes torna-se compreensível e manejável. Em virtude destas repercussões, a formalização atua abrindo possibilidades. Ao mesmo tempo, dispor destas qualidades converte-se no critério decisivo de acesso a estes aspetos possibilitadores. Através das tarefas de classificação tornam-se fixas normas de inclusão e exclusão e estruturam-se possibilidades de ação. Os efeitos limitadores partem de este traçado de fronteiras e da subsequente exclusão de determinados aspetos e de determinadas pessoas do âmbito do entendimento e valorização das possibilidades de ação. Estas fronteiras são sempre acordos ou convenções sociais criadas pelos homens em condições determináveis. Mas quando levam existindo certo tempo, podem fazer-lhes a todas ou à maioria das pessoas relacionadas com elas que são *naturais*. A limitação do acordo a um pequeno número de sinais oficialmente reconhecidos e a total exclusão da metacomunicação durante as fases regulares são as características da introdução das regras “modernas” em geral. A formalização reduz o número de situações peculiares incluíveis e aumenta a rigidez dos cursos das ações. Um dos sinais distintivos fundamentais da formalização de ações e possibilidades de ação consiste em que à medida que aumenta a difusão a rigidez de uma instituição, aos indivíduos parecerá cada vez mais útil dobrar-se com as suas regras. Merece a pena adaptar-se a elas, enquanto os custos dos desvios são tanto maiores quanto mais rígida e difundida, ou mais penetrante, é uma instituição (Wagner, 1997).

Difícilmente pueden trasladarse a las prácticas sociales de una multitud de individuos las condiciones de coherencia que se danen los organismos vivos o en los mecanismos técnicos diseñados con un objetivo específico. Mientras el pensamiento sociológico permanezca apegado a estos conceptos, seguirá prisionero de las acuñaciones erróneas de su fase constituyente. La primera de ellas surgió en la tradición ilustrada, en la que la integración y la coherencia se concebían de forma normativa y eran el resultado necesario e inevitable del uso de la razón. La segunda tuvo sus orígenes un siglo más tarde, en el período clásico del pensamiento sociológico, cuando con los Estados nacionales parecían darse empíricamente estos casos de prácticas sociales bien ordenadas, con espacios bien definidos y apoyadas en sí mismas. Hubo también—lo que tal vez no sea menos importante—prácticas intelectuales orientadas hacia la nación y ancladas en instituciones nacionales. En todo caso, a partir de este momento los sociólogos se inclinaron por situar bajo el epígrafe general ‘sociedad’ el problema del fenómeno empírico de prácticas sociales vinculadas a un territorio. Pero la *coherencia* de las prácticas sociales no es algo que pueda darse por supuesto, como si fuera un postulado, sino que debe ser sometida a investigaciones empíricas.

Es, por consiguiente, más adecuado desde un punto de vista conceptual considerar abiertamente las sociedades como configuraciones de instituciones, punto en el que, una vez más, dichas instituciones deben ser analizadas como prácticas ya convertidas en hábitos. Si pueden entenderse las instituciones como organizaciones de convenciones relativamente permanentes, entonces podemos concebir la formación de instituciones como el proceso de *convencionalización* y una crisis como una tendencia hacia la desconvencionalización, que puede ser seguida de la formación de un nuevo juego de convenciones. Aquí las cadenas de interacción pueden reorientarse o ampliarse y puede modificarse su tipo de conexión, de tal suerte que por este camino las sociedades cambien de forma y de tamaño. Las crisis son, por tanto períodos durante

los que los individuos y los grupos modifican sus prácticas sociales hasta un punto tal que las grandes instituciones, y con ellas las configuraciones institucionales, se hallan sujetas a una profunda transformación (Wagner, 1997: 74-75).

Devemos tentar perceber se as sucessivas crises e mudanças da modernidade apontam numa determinada direção. A história da modernidade tem sido frequentemente escrita como a ampliação continuada e persistente da presença e da intervenção das instituições. Estende-se cada vez mais e de forma ininterrupta o campo de aplicação de um conjunto homogêneo de regras sociais e são cada vez mais as práticas que obedecem a elas. A zona de entrada dilata-se cada vez mais e a penetração aprofunda-se progressivamente. Em continuação interpreta-se essa expansão global dos poucos acordos ou convenções modernas verdadeiramente características como destruição dos tipos histórica e geograficamente específicos de traçados de fronteiras e de formação de regras. Modernidade significa contingência e os homens têm desenvolvido meios para reduzir essa contingência, resta saber se assim se modificam as suas condições históricas. Ainda que alguns processos históricos possam ser entendidos através dos conceitos de uma ampliação da contingência, esse teorema é insustentável como explicação sociológica global da modernidade. Durante as fases das crises, e não só, podem dar-se fortes impulsos para reduzir o alcance das regras, aludindo às imperativas condições sociais peculiares e invocando autoridades. As instituições amplamente difundidas são menos acessíveis ao controlo e à intervenção dos grupos humanos concretos que trabalham no seu campo de aplicação. Assim fizeram-se novas e firmes tentativas sociopolíticas e individuais para reduzir a contingência. Houve tentativas bem-sucedidas de reduzir o alcance das instituições modernas que deixaram marca profundas na história da modernidade e tal poderá voltar a acontecer no futuro. No entanto nota-se um crescimento global da contingência. São poucas as coisas que são naturais sendo difícil justificar uma regra coletiva ou um resultado procurado pela atividade social se não pode aduzir-se como natural. As normas relativas, por exemplo, a uma nação ou a uma cultura específica só se tornam perceptíveis quando são questionadas no decurso das interações internacionais e interculturais.

A modernidade como assinalou Wagner entre muitos outros e bem salientou Baumann é profundamente ambivalente. A ambivalência, como bem sabe, é a possibilidade de dar a um objeto ou evento mais do que uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. O principal sintoma de tal desordem é o grande desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas. A ambivalência é uma desordem pois causa ansiedade e indecisão. Culpamos a língua pela falta de precisão ou culpamo-nos a nós por a empregarmos incorretamente. “E no entanto a ambivalência não é produto da patologia da língua ou do discurso. É, antes, um aspeto normal da prática linguística. Decorre de uma das principais funções da

linguagem: a de nomear e classificar. O seu volume aumenta dependendo da eficiência com que essa função é desempenhada. A ambivalência é, portanto, o alter-ego da linguagem e a sua companheira permanente – de facto, a sua condição normal” (Baumann, 2007: 13).

A ambivalência é um sub-produto do trabalho de classificação convidando ainda a um maior esforço classificatório. Apesar de ter nascido do impulso de nomear/classificar, a ambivalência só pode ser combatida por uma nomeação ainda mais exata e classes definidas ainda com maior precisão, ou seja, com operações que levarão a reclamações ainda mais exigentes à descontinuidade e transparência do mundo, originando ainda mais ambiguidade. A luta contra a ambivalência é simultaneamente autodestrutiva e autopropulsora. No campo político acabar com as ambivalências significa segregar ou deportar os estranhos, sancionar alguns poderes locais e colocar fora da lei os não sancionados, preenchendo, deste modo, as “brechas da lei”. No campo intelectual expurgar a ambivalência significa principalmente deslegitimar todos os campos de conhecimento filosoficamente descontrolados ou incontrolláveis. Mais que tudo, significa execrar e invalidar o “senso comum”, sejam “meras crenças”, “preconceitos”, “superstições” ou apenas manifestações de ignorância (Baumann, 2007).

É difícil dizer quanto tempo tem a modernidade, é muito discutível, não existe consenso sobre datas ou sobre o que deve ser datado. A modernidade como todas as outras “quase totalidades” é esquiva, o seu conceito está carregado de ambiguidade, o seu referente é opaco no centro e puído nas margens. É improvável conseguir resolver esta discussão. O aspeto definidor da modernidade subjacente a essas tentativas faz parte da própria discussão. De entre a multiplicidade de tarefas impossíveis a que a modernidade se atribuiu e que a tornaram em aquilo que é, sobressai a ordem, mais propriamente a *ordem como tarefa*, como a menos possível das impossíveis e a menos disponível das indispensáveis, o arquétipo de todas, as outras tarefas, a que torna as outras em meras metáforas de si mesmas. A prática tipicamente moderna, substância da política moderna, do intelecto moderno, da vida moderna, é o esforço para acabar com a ambivalência. Trata-se de definir com precisão, suprimindo ou eliminando tudo o que não for completamente definível. É uma prática que não visa conquistar terras estranhas, mas sim preencher as manchas vazias no “*compleat mappa mundi*”. Não é a natureza que não tolera o vazio, é a prática moderna. A intolerância é a inclinação natural da prática moderna. A construção da ordem coloca os limites à incorporação e à admissão. Ela exige a negação dos direitos e das razões de tudo o que não pode ser assimilado, a deslegitimação do outro. A ânsia de acabar com a ambivalência comanda a ação coletiva e individual, do que resulta a intolerância, mesmo que se esconda, envergonhada, sob a cara da tolerância, o que significa pensar que o outro é abominável, mas que eu sou generoso deixando-o viver (Baumann, 2007).

A história da modernidade é a da tensão entre a existência social e a sua cultura. A existência moderna força a sua cultura à oposição a si mesma. Essa desarmonia é a harmonia de que a modernidade precisa. A história da modernidade faz derivar o seu dinamismo excecional, sem precedentes da velocidade com que descarta sucessivas versões de harmonia. Pode ser vista como a história do progresso, como a história natural da humanidade. Ao longo de toda a era moderna, a razão legislativa dos filósofos combinou bem com as práticas demasiado materiais dos Estados. O Estado moderno nasceu com uma força missionária, proselitista, de cruzada, empenhado em submeter as populações dominadas a um exame completo para transformá-las numa sociedade ordeira, segundo os preceitos da razão. A sociedade racionalmente planeada era o objetivo declarado do Estado moderno que se comporta como um jardineiro. A ordenação, o planeamento e execução da ordem é sobretudo uma atividade racional afinada com os princípios da ciência moderna e, na generalidade, com o espírito da modernidade (Baumann, 2007).

Existem amigos e inimigos e existem os *estranhos*. Os amigos são a oposição dos inimigos, eles são o que os outros não são e vice-versa, mas isso não é o testemunho da sua igualdade. Como na maioria das oposições que ordenam simultaneamente o mundo em que vivemos e a nossa vida nele, esta é uma variação da oposição-chave entre *interior* e *exterior*. O exterior é a negatividade para a positividade do interior. O exterior é o que é, o interior não é. Os inimigos são a negatividade da positividade dos amigos. Os inimigos são o que os amigos não são. Os inimigos são amigos falhados, são a *selvajaria* que viola a *domesticidade* dos amigos, a *ausência* que é uma negação da presença dos amigos. “O avesso e assustador ‘lá fora’ dos inimigos é, como diria Derrida, um *suplemento* – tanto um “acréscimo a” como um deslocamento aconchegante e confortável ‘aqui dentro’ dos amigos. Só cristalizando e solidificando o que eles não são (ou o que eles não querem ser ou não diriam ser) na contra-imagem dos inimigos é que os amigos podem afirmar o que são, o que querem ser e o que querem que se pense que são” (Baumann, 2007: 64). Os amigos são criados pela pragmática da cooperação, moldados pela responsabilidade e o dever moral. Pelo seu lado os inimigos são criados pela pragmática da luta. Eles são construídos pela renúncia à responsabilidade e ao dever moral. Os inimigos são os que rejeitam a responsabilidade pelo nosso bem-estar antes de rejeitarmos a responsabilidade pelo bem-estar deles e independentemente disso, só com essa condição se pode efetuar a luta, ostensivamente uma inimizade de dois lados e uma ação hostil recíproca. Ser amigo e ser inimigo são as duas modalidades em que o *outro* pode ser reconhecido como outro *sujeito*, construído como “um sujeito como o eu”, admitido no mundo em que o eu vive, ser considerado, tornar-se e permanecer relevante. Se não fosse pela oposição amigo/inimigo nada disso seria possível. Na modernidade, contra esse confortável antagonismo, contra essa colisão conflituosa de amigos e inimigos, rebela-se o *estranho*. A ameaça que ele acarreta é mais terrível do que a

ameaça que se pode temer do inimigo. O estranho ameaça a própria sociação, a própria *possibilidade* de sociação. Ele desmascara a oposição entre amigos e inimigos. O estranho não é nem amigo, nem inimigo, pois pode ser ambos e não sabemos nem podemos saber qual é o caso. O estranho é um membro, talvez o principal, o arquétipo, da família dos indefiníveis, essas unidades desconcertantes mas ubíquas que, de novo, nas palavras de Derrida já não podem ser incluídas na oposição filosófica binária, resistindo-lhe e desorganizando-a sem nunca constituir um terceiro termo. A separação territorial e funcional atinge a suficiência quando aquilo que simplesmente não é *familiar* se torna realmente *estranho*, apropriadamente definido por Simmel como o homem que chega hoje e fica até amanhã¹³⁸. O estranho é aquele que se recusa a ficar confinado à terra “longínqua” ou a se afastar da nossa, desafiando *a priori* o expediente fácil da segregação espacial ou temporal. O estranho entra no mundo real e estabelece-se aqui tornando-se assim *relevante* – ao contrário dos simplesmente “não familiares”, quer seja amigo ou não. O seu pecado irredimível é a incompatibilidade entre a sua presença e outras presenças, fundamental para a ordem do mundo – o assalto simultâneo a várias oposições instrumentais cruciais ao esforço incessante de ordenação (Baumann, 2007).

Os agrupamentos supra-individuais são sedimentos, ou processos em andamento, de coletivização de amigos e inimigos, daquela coordenação de linhas que separa amigos e inimigos e permite que muitos indivíduos partilhem amigos e inimigos. Mais importante, indivíduos que partilhavam um grupo ou categoria comum de inimigos deviam, por isso, tratar-se como amigos. Nas comunidades caracterizadas por densa sociabilidade, isso era tudo ou quase tudo. E podia continuar a ser tudo na medida em que a inclusão dos estranhos numa das duas categorias opostas, amigos e inimigos, era fácil e estava ao alcance da comunidade. A última exigência não é encontrada, porém, em condições modernas. É a nova mobilidade, intensa e febril, que surge da “uniformização” de vários espaços imposta pelo Estado, com espaços demasiado amplos para serem assimilados e domesticados pelos velhos métodos de mapeamento e ordenação usados comunitariamente. Os novos alienígenas não são visitantes, manchas escuras na superfície transparente da realidade diária, que se pode tolerar quando à esperança de que serão afastados amanhã, ainda que exista a tentação de o fazer imediatamente. Eles não usam espadas nem escondem adagas na capa, ainda que não se tenha a certeza disso. Não são como os inimigos que conhecemos, ou pelo menos fingem que não são. Mas também não são como os amigos. Ao contrário da tribo, o Estado-nação da modernidade estende o seu controlo sobre um *território* antes de exigir a obediência do povo. Se as tribos podiam assegurar a necessária coletivização de amigos e inimigos, através de

¹³⁸ Zygmunt Baumann coloca aqui a nota 55: “George Simmel, ‘The Stranger’ (1908), em *On Individual and Social Forms* (Chicago: University of Chicago Press, 1971) p.134. ‘Der Fremde’, escreveu Robert Michels, ‘ist der Repräsentant des Unbekannten.’ [‘O estranho é o representante do desconhecido’] (‘Materialen zu einer Soziologie des Fremden’, em *Jahrbuch für Soziologie*, 1925, p. 303.)”

processos gêmeos de atração e repulsão, auto-seleção e auto-segregarão, as nações-Estados territoriais devem impor a amizade quando ela não surge por si mesma. Os Estados nacionais devem consertar da natureza *artificialmente*, criando intencionalmente o que a natureza não conseguiu de modo espontâneo. No caso do Estado nacional, a coletivização da amizade requer doutrinação e força, o artifício da realidade legalmente construída e a mobilização da solidariedade a uma *comunidade imaginada* para universalizar os padrões cognitivos/comportamentais associados à amizade dentro das fronteiras do reino. O Estado nacional redefine os *amigos* como *nativos*, ordena que os direitos reservados “apenas aos amigos” sejam estendidos a todos os residentes do território, tanto os familiares como os não familiares. E vice-versa ele garante o direito de resistência apenas se tal extensão da amizade for desejável, ainda que “sejabilidade” seja muitas vezes disfarçada de “factibilidade”. Assim o nacionalismo procura o Estado e o Estado gera o nacionalismo. Assim, em toda a era moderna, já com dois séculos de existência o nacionalismo sem Estado foi tão frágil e impotente como o Estado sem nacionalismo, sendo inconcebível um sem o outro (Baumann, 2007).

“ Ressaltou-se em todas as análises do Estado moderno que ele ‘tentou reduzir ou eliminar todas as lealdades e divisões dentro do país que pudessem colocar-se no caminho da unidade nacional’. Os Estados nacionais promovem o ‘nativismo’ e constroem os seus súbditos como ‘nativos’. Eles louvam e impõem a *homogeneidade* étnica, religiosa, linguística e cultural. Desenvolvem uma propaganda incessante de atitudes *colectivas*. Constroem memórias históricas *conjuntas* e fazem o máximo para desacreditar ou suprimir teimosas lembranças que não podem ser comprimidas dentro da tradição colectiva – agora redefinida, nos termos quase legais próprios do Estado, como a ‘nossa herança comum’. Pregam o senso de missão *comum*, de destino *comum*. Alimentam ou pelo menos legitimam e dão apoio tácito à animosidade para com os que se colocam de fora da sagrada união¹³⁹. Por outras palavras, os Estados nacionais promovem a *uniformidade*. O nacionalismo é uma religião de amizade e o Estado nacional é a Igreja que força o rebanho em perspectiva a praticar o culto. A homogeneidade imposta pelo Estado é a *prática da ideologia nacionalista*” (Baumann, 2007: 75).

Manter o estranho a uma distância mental, “encerrando-o” numa concha de exotismo, não é, contudo, suficiente para o neutralizar na sua inerente e perigosa incongruência. Afinal, ele continua perto e um momento de desatenção pode permitir o intercâmbio pode transbordar os limites permitidos. Deste modo os estranhos continuam a ser os “pegajosos” permanentes, ameaçando continuamente eliminar as fronteiras vitais à identidade nacional. Assim, o perigo tem de ser assinalado, advertindo os nativos, colocando-os em alerta para não sucumbirem à tentação de comprometer os caminhos separados que fazem deles o que são. Para tal pode desacreditar-se o estranho, representando as suas características exteriores visíveis e fáceis de identificar (diacríticas na terminologia de Frederik Barth) como sinais de qualidades ocultas e, deste modo, ainda mais perigosas e abomináveis. É a instituição social do estigma, colocada há duas

¹³⁹ Zygmunt Baumann coloca aqui a nota 62: “Ver Peter Alter, *Nationalism*, trad. Stuart McKinnon-Evans (Londres: Edward Arnold, 1989), p.7ss.”

décadas sob o crivo da análise social por Erving Goffman. Define-se o problema do “desestranhamento”, da *domesticação* do estranho, como uma questão de decência e indústria do esforço do estranho para a assimilação através da aculturação, reafirmando-se a sua inferioridade, a indesejabilidade e o deslocamento da forma de vida do estranho, o que é uma proclamação de que o estado original do estranho é uma mancha a remover. Aceita-se que o estranho é congenitamente culpado, cabendo-lhe a ele expiar e provar o seu direito à absolvição. A sua culpa é indiscutível, existe uma irreversibilidade da remoção dos atributos que formam a culpa que ele deve então provar. O estranho tem de provar a ausência da velha abominação. Pior ainda, para tornar a sua demonstração realmente convincente, ele deve magicamente forçá-la retroativamente a *inexistir no passado*. Não basta exhibir uma nova retidão. O estranho não pode deixar de ser um estranho, pode no máximo ser um *ex-estranho*. A estratégia que se segue à oferta assimilatória tem os seus limites intrínsecos, como a própria oferta. Muitas vezes ela é autodestrutiva, no máximo torna a estranheza, do estranho, ainda mais intrusiva e exasperante. Infalivelmente, ela revela tal estranheza como irremediável, o que a promessa de assimilação tentou esconder. Prometer-se ao estranho que a plena “domesticação” seguiria a reforma cultural, que a reforma das maneiras, a conduta pública correta e consciente da etiqueta, cuidadoso afastamento de tudo o que mesmo remotamente parecesse estranho bastariam para ingressar no clube exclusivo dos nativos, dos que ditam as tendências (Baumann, 2007).

Existe um amplo consenso sobre a mudança produzida no mundo do homem moderno pela ascensão da competência especializada e a irrefreável tecnologização do ambiente humano ter sido radical e, provavelmente, irreversível. O mundo humano não voltará a ser o que foi antes da ascensão da tecnologia. Se esta mudança produziu mais felicidade ou uma miséria mais profunda é algo discutível e que continuará sempre a sê-lo. Os observadores e os analistas, conforme o seu próprio grau de otimismo, ansiedade ou desespero concentraram e concentram as suas descrições e diagnósticos nos aspetos que consideram mais atraentes e cativantes do futuro projetado por especialistas. Deram pouca importância a atributos que depreciam a unidade da sua divisão, apesar de dificilmente negarem a sua presença. Embora considerados de ampla e variada importância para o bem-estar humano, por vezes mesmo de valor vário, certos aspetos do novo mundo que emerge no fim da era moderna são quase universalmente reconhecidos.

“ As pretensões de conhecimento podem ser postas em dúvida de duas maneiras. Uma pode assinalar que há eventos para os quais o tipo de conhecimento existente (conhecimento que recebeu o endosso dos locais que os homens de conhecimento admitem ter solidez e crédito) não oferece uma descrição convincente e indiscutível; eventos que não podem ser transformados numa versão que homens de conhecimento reconheceriam como sua. Ou pode dizer-se que a descrição oferecida por aquele conhecimento não é a única versão possível dos factos, nem mesmo a melhor versão ou sequer a única capaz de ser vista como a ‘mais bem testada’. O

primeiro tipo de dúvida é moderno; o segundo, pós-moderno. Dizer isto é não falar de sucessão cronológica. Ambos os tipos de dúvida têm existido há tanto tempo quanto a própria ciência. A sua presença conjunta foi um dos aspectos constitutivos daquela cultura moderna que empurrou a modernidade no caminho para a pós-modernidade” (Baumann, 2007: 247).

Existe uma outra marca da passagem da modernidade para o seu estágio pós-moderno, a perda da distinção das duas dúvidas previamente separadas, o facto de se tornarem indistinguíveis, fundindo-se numa só. Os dois limites ao conhecimento aparentam ser artefactos da moderna visão difrativa e a sua suposta separação uma projeção do plano agora abandonado. Em vez de dois limites e duas dúvidas, existe uma despreocupada consciência de que existem muitas histórias que precisam ser contadas e recontadas repetidamente, perdendo e acrescentando às versões anteriores de cada vez que é contada. Há também uma nova discriminação, a de resguardar as condições nas quais todas as histórias podem ser contadas, recontadas e contadas novamente de forma diversa. É na sua pluralidade e não na ‘sobrevivência dos mais aptos’, ou seja na extinção dos ‘menos aptos’ que reside agora a esperança. Richard Rorty deu a esse novo projeto, pós-moderno, uma precisão epigramática: “Se cuidarmos da liberdade política, a verdade e a bondade cuidarão de si mesmas.”¹⁴⁰ O cuidado com a verdade e a bondade resultou, com a demasiada frequência, na perda da liberdade política. Também não se ganhou muita verdade nem bondade com isso (Baumann, 2007: 253).

O colapso das “narrativas grandiosas”, na terminologia de Lyotard, a dissipação da confiança em instâncias de apelação supra-individuais e supra-comunitárias, foi vista com receio por muitos observadores, como um convite à situação de que “tudo está bem”, à permissividade geral e, dessa forma, no final, à morte de toda a ordem moral e, portanto, social. Essa crença deu um grande apoio à determinação moderna de instalar uma ordem artificial, um projeto que tornou suspeita toda a espontaneidade, até se provar a sua inocência, que proibia tudo o que não fosse explicitamente prescrito e que identificava a ambivalência com o caos, com o “fim da civilização” como a conhecemos e como poderia ser imaginada. Do medo popular do vazio, da ansiedade nascida da ausência de instrução clara que nada deixa à angustiante necessidade de opção, sabe-se pelos relatos preocupados feitos por intelectuais, intérpretes indicados ou auto-nomeados da experiência social. Os relatores, porém, nunca estão ausentes do seu relato e é uma tarefa inútil tentar separá-los das suas histórias. Pode muito bem ser que em todas as épocas existisse vida fora da filosofia e que essa vida não partilhasse as preocupações dos seus relatores, que ela sobrevivesse muito bem sem ser regida por padrões universais de verdade, bondade e beleza racionalmente provados e filosoficamente aprovados. Pode bem ser que muito dessa vida fosse vivível, de forma ordeira e moral, porque não tinha nada a ver com, nem era manipulada ou corrompida pelos agentes autoproclamados de

¹⁴⁰ Zygmunt Baumann coloca aqui a nota 237: “Rorty, *Contingency: Irony and Solidarity*, p.80.”

“dever universal”¹⁴¹. No entanto, praticamente não ficam dúvidas de que uma forma de vida mal pode passar sem o apoio de padrões universalmente obrigatórios e inegavelmente válidos. A própria forma de vida dos próprios relatores, nomeadamente a forma de vida que contém as histórias que esses relatores narraram durante a maior parte da história moderna (Baumann, 2007).

“Enquanto os poderes modernos se apegaram decididamente à intenção de construir uma ordem melhor, guiada pela razão e portanto, em última análise, universal, os intelectuais tiveram pouca dificuldade em articular a sua própria pretensão a um papel crucial no processo; a universalidade era o seu domínio e o seu campo de especialização. Enquanto os poderes modernos insistiram na eliminação das ambivalências como medida de melhoria social, os intelectuais puderam considerar o seu próprio trabalho – a promoção de uma racionalidade universalmente válida – um veículo importante e uma força propulsora do progresso. Enquanto os poderes modernos continuaram a execrar, banir, e eliminar o Outro, o diferente, o ambivalente, os intelectuais puderam contar com o poderoso apoio à sua autoridade de julgar e separar o verdadeiro do falso, o conhecimento da mera opinião. (...)”

Essa convicção traduzia-se em duas crenças complementares: a de que não haverá bem no mundo *a não ser que* a sua necessidade seja aprovada; e de que provar essa necessidade, se é que chega a ser provada, terá sobre o mundo um efeito similar àquele atribuído aos actos legislativos de um governante: substituirá o caos pela ordem e tornará transparente o que é opaco. (...) O efeito mais espectacular e duradouro da posição final da verdade absoluta não foi tanto a sua *inconclusividade*, derivada, como diriam alguns, dos erros do projecto, mas a sua suprema *irrelevância* para o destino mundano da verdade e da bondade. O destino último foi decidido bem longe da mesa dos filósofos, no mundo da vida quotidiana onde grassavam as batalhas pela liberdade política e se esticavam e encolhiam os limites da ambição estatal de legislar a ordem social, de definir, segregar, organizar, coagir e suprimir” (Baumann, 2007: 262-263).

Com toda a probabilidade, a diversidade de verdades, padrões de bondade e de beleza não aumenta quando aquela intenção se vai, nem se torna mais resistente e teimosa do que antes, apenas parece menos alarmante. Na verdade foi a intenção moderna que tornou a diferença uma ofensa, o pecado mais mortal e menos perdoável. O olho pré-

¹⁴¹ Zygmunt Baumann coloca aqui a nota 268: “É característica destacada da mentalidade pós-moderna que estas e outras dúvidas semelhantes sejam mais e mais partilhadas por observadores intelectuais. De repente, um número crescente de cientistas sociais descobre que a regulação normativa da vida diária é com frequência sustentada por iniciativas de base popular de natureza heterodoxa (‘divergente’, no jargão oficial) e tem de ser protegida contra transgressões de cima. Compare-se, por exemplo, a análise de Michel de Certeau sobre *la peruke* (*The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press, 1984, pp.25ss) como instrumento de defesa da esfera auto-regulada de autonomia; ou a brilhante caracterização da subcultura por Hebdige (normalmente objecto do ‘pânico moral’ oficialmente inspirado e denegrido como um soluço de barbarismo, como um produto da desintegração da ordem) como um fenómeno que ‘se forma no espaço entre a vigilância e a evasão da vigilância’ e ‘traduz o facto de estar sob exame no prazer de ser observado. É um esconderijo na luz’. A subcultura, na interpretação de Hebdige, é uma ‘declaração de independência, de alteridade, de propósito estranho, uma recusa do anonimato e do *status* inferior. É uma *insubordinação*. E ao mesmo tempo é também uma confirmação da ausência de poder, uma celebração da impotência. As subculturas são, ao mesmo tempo, uma busca de atenção e uma recusa, assim se consegue a atenção, a ser lido de acordo com o livro’. (*Hiding in the Light*. Londres: Routledge, 1988, p.35.) A subcultura é política proposital ou semiproposital; tem o seu motivo, programa e estratégia consciente ou subconscientes. Com frequência atinge o seu objectivo: atrai atenção e, então, é examinada de perto, de forma que a sua natureza como defesa da autonomia pode ser observada. Há, no entanto, territórios muito maiores da vida quotidiana, embora menos gritante e, portanto, menos visíveis, que não atraem a intrometida atenção das autoridades encarregadas de fazer cumprir a lei e, portanto, também, a curiosidade dos comentadores intelectuais.”

moderno via a diferença com equanimidade, como se estivesse na ordem pré-ordenada das coisas que fossem e permanecessem diferentes. Com uma visão não emocional, a diferença estava também a salvo e fora do foco cognitivo. Após alguns séculos em que a diversidade humana viveu escondida, uma ocultação forçada pela ameaça de exílio, e aprendeu a embaraçar-se com o seu estigma de iniquidade, o olho pós-moderno, ou seja, o olho moderno liberto dos medos e inibições modernas, vê a diferença com alegria e prazer. A diferença é bela e não menos boa por isso (Baumann, 2007).

Uma das instituições mais características da modernidade, como decerto tem conhecimento é a escola. A escola que temos hoje é aquela que a modernidade construiu. É fundamental, numa tese que aborda materiais escolares e o seu uso no quotidiano escolar, caracterizar essa escola moderna que permanece connosco, mesmo que o nosso olhar tente ser pós-moderno. Ainda que os materiais parietais tenham tido uma aplicação global e que o meu olhar também o seja, na verdade uma boa parte do meu trabalho tem estado ligado ao ensino secundário, nomeadamente o liceal. Preocupa-me também “averiguar que tipo de actor social aquele ramo de estudos tentou produzir entre nós sob influência do discurso pedagógico moderno. (...) o aluno não será apresentado (...) como um sujeito formado apenas nos bancos e nos compêndios utilizados na classe, recebendo e assimilando, ano após ano, os conteúdos das disciplinas escolares, até vir a obter um diploma certificando a posse e o valor exacto de um saber intelectual; diversamente, o que irei traçar à frente tratará, sobretudo, da *produção histórica de um determinado tipo de ser*.” (Ó, 2002:3)

“(...) os estudos secundários foram conquistando a sua autonomia porque exactamente procuraram pensar, agir e intervir sobre as *atitudes, disposições e comportamentos* dos alunos. Nessa linha, procurarei mostrar que toda uma cultura pedagógica se afirmou tentando marcar as competências morais do educando, vinculando-lhes inclusive o próprio plano de estudos. O tema clássico da subordinação do princípio da *instrução* ao princípio da *educação integral* não será por mim tratado como uma mera representação – um horizonte ideal, debalde perseguido por gerações sucessivas de educadores -, mas, antes, como uma estrutura capaz de descrever o funcionamento real da escola secundária, mesmo desde os tempos mais remotos. (Ó, 2002:3)

As questões éticas são indissociáveis do postulado de que a escola fabricou um tipo de ator que devia, ele próprio, ser sujeito da sua própria educação. Não se apresentou como matéria de pregação mas sim como questão existencial associada ao isolamento do aluno. Uma socialização escolar feita sobretudo de ação, onde sempre se admitiu que crianças e jovens só entrariam num processo de aprendizagem quando conseguissem dominar internamente as experiências escolares em que os envolviam. Era uma apropriação integradora, baseada numa multiplicidade de jogos estratégicos e situações relacionais onde cada um foi convidado a constituir-se a si próprio como indivíduo autónomo, racional e, já fora da escola, capaz de contribuir individualmente para a integração moral da totalidade do tecido social. A educação secundária estruturou-se

como um trabalho sobre o eu, universalizando a ideia de os objetivos escolares formarem indivíduos autênticos e verdadeiros nas suas relações com os outros e consigo mesmo. A subjetivação surgiu em função das interações cara a cara e da capacidade de monitorização do pensamento e da autorregulação do comportamento individual. Essa dimensão relacional e reflexiva produziu o aluno como ator social. A escola visou a especificidade dos percursos individuais e as sensibilidades de cada um, revelando-se como uma organização da *subjetivação política*, ou seja que mobiliza sistematicamente os seus recursos técnicos e práticos, de modo a formatar as aspirações, necessidades e desejos dos alunos. O ensino médio viu na *conduta* o seu problema pedagógico maior e na *cultura de si* a ocupação mais importante. (Ó, 2002)

A escola moderna tem características que devemos constatar. Trata-se sobretudo de analisar. Digo-lhe que é evidente que não existe uma visão absolutamente objetiva, imparcial e externa, as nossas análises são fruto daquilo que somos, do que nos constitui, no entanto tentemos alcançar uma visão que mais do que defender ou atacar se limite a analisar. Aliás, a escola como qualquer instituição humana tem qualidades e defeitos e se uns tendem a exagerar as primeiras outros acabam por relevar os segundos, é necessário buscar um equilíbrio que equacione ambas as vertentes. Podemos ambicionar uma escola diferente, gerações sucessivas de estudiosos da causa educativa foram defendendo-o, consecutivamente disse-se quase o mesmo, repetiram-se causas e batalhas, mas é possível que algo diferente fosse outra coisa que não a escola. A escola simplesmente é como é e ao analisá-la espero contribuir para uma melhor compreensão do que ela é.

“O último terço do século XIX é um período essencial para compreender a consolidação da forma de *organização escolar* que, apesar de sucessivas tentativas de mudança, resistiram até aos dias de hoje. Há um conjunto de evoluções que, segundo David Tyack e Larry Cuban, produzem a *gramática da escola*: alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogénea e um número de efectivos pouco variável; professores actuando a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de acção escolar, induzindo uma pedagogia construída essencialmente no interior da sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos, que impõem um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são referências estruturantes do ensino e da pedagogia. É neste momento, de grande intensidade histórica, que se fabrica uma concepção de *trabalho escolar*, que está impregnada de uma pedagogia nova e de práticas de ensino que integram princípios de avaliação, de progressão e de organização dos estudos.” (Nóvoa, 2005a: 51)

O Estado-nação da modernidade tentou construir uma escola onde disciplina se associasse com liberdade, desenvolvendo a ideia, já banalizada, de que o aluno gosta de ser dirigido em cenários onde aprende, paulatina e voluntariamente, a submeter-se ao que passa por verdadeiro, à ordem e autoridade estabelecidas. A cultura escolar enraizou uma política da vida e da identidade pessoal onde a autonomia do escolar dá corpo a uma ética da obediência e da padronização social. Gerações sucessivas de pedagogos e educadores foram falando em democracia na escola e, mesmo em escola democrática, no entanto, como sabe, são ontem como hoje afirmações que remetem, quase

infalivelmente, quer para a admiração das estruturas e instituições do liberalismo político, quer para o desenvolvimento de lógicas de poder relacional que procuram antecipar, na vida infanto-juvenil um mundo de competição, rivalidade e antagonismo próprio da vida adulta moderna, através da valorização constante da supremacia e prepotência dos “mais dotados” (Ó, 2012).

A escola moderna é a escola da leitura e da escrita, ainda que uma escrita muito característica, mimética e repetitiva. Escreve-se o que se leu e o que se espera que o professor avalie como correto porque está no livro ou nas palavras do professor. O aluno transforma-se no “repetidor infinito de uma verdade científica que já chega sem vida ao livro escolar e ali permanece. O ato pedagógico assume a forma de um normativismo pedagógico essencialmente manipulatório que estabelece a confusão entre a transposição didática de um conhecimento e esse mesmo conhecimento (Ó, 2012).

O modo como os professores e as escolas organizam o seu trabalho e desempenham os objetivos públicos esperados tem desencantado cada vez mais. “Esgotou-se o Programa Educativo da Idade Moderna com a incapacidade da escola republicana para instituir o homem liberal com a Educação Nova, a que tantos votaram os mais criativos esforços. Continuamos, assim, sem conseguir sequer alcançar os mais constantes dos objetivos da escola europeia: a iniciação à escrita e a transmissão da experiência acumulada pela humanidade por meio dessa mesma cultura escrita. Cristalizou, no século XIX, a sua estrutura sintática assente no modo simultâneo de a todos ensinar como de um só se tratasse. Esta indiferença à diversidade dos alunos, herdada da conceção ‘la saleana’ do século XVII para a educação dos padres, assegurou a seleção social dos indivíduos, mas comprometeu a responsabilidade social da escola para as complexas tarefas de aprendizagem e de desenvolvimento humano, socioeconómico e científico que dela esperávamos” (Niza, 2012: 470).

“Ao lermos as páginas deste seu livro¹⁴² percebemos que os princípios de uniformidade, homogeneização e normalização dos comportamentos, concretizando-se num figurino organizacional altamente seletivo e discriminatório, constituem a marca mais profunda e permanente da escola, posto que estão nela inscritos desde a sua fundação. Ora será em nome da análise desta ocultada evidência histórica que Sérgio Niza nos aparece tão firme e determinado na oposição ao que se denomina aqui de ‘ensino simultâneo sistemático’, em favor de *uma cultura por vir da diferença*. Não podemos deixar de nos inquietar com constantes afirmações suas que nos dizem que a maioria dos professores se limita, na atualidade, a dar continuidade aos métodos de trabalho iniciados por Jean-Batiste de La Salle (1651-1719) – fundador da congregação religiosa os Irmãos das Escolas Cristãs – destinados a ensinar muitas crianças pobres como se fossem uma só, através de um dispositivo curricular constituído por: (i) um mesmo livro para todos utilizado numa sala de aula de acordo com um ritmo decidido pelo professor; (ii) um emprego calculado do tempo para evitar a ociosidade dos alunos e otimizar o rendimento escolar; (iii) um controlo do saber adquirido através de um exame que determina a passagem de um nível para outro e, dessa forma, organiza todas as práticas de aprendizagem; (iv) uma vigilância organizada que atinge não só a conduta do aluno como a sua interioridade psicológica. Esta

¹⁴² Jorge Ramos do Ó refere-se a: Nóvoa, A., Marcelino, F. e Ó, J.R. do (Org.) (2012). *Sérgio Niza escritos sobre a educação*. Lisboa: Tinta-da-china de que este texto é um dos textos introdutórios.

matriz seiscentista que produziu o enclausuramento do escolar, a racionalização magistercêntrica do trabalho docente, a uniformização dos métodos e materiais didáticos, sempre acompanhadas de um reforço da disciplina e da exclusão garantida pela avaliação, seria universalizada com o triunfo do liberalismo-iluminista, ao longo da primeira metade do século XIX, constituindo desde então a gramática da escola laica, democrática e republicana” (Ó, 2012: 28-29).

Como Sérgio Niza e Jorge do Ó dou relevo ao Nietzsche de *Para a genealogia da moral*, a que já me referi anteriormente a propósito da opção genealógica. Ele averiguou os fatores avaliativos e as soluções institucionais que historicamente inibiram ou promoveram o desenvolvimento do homem. Para ele o espaço político liberal consagrou não a defesa da liberdade individual mas, pelo contrário o local de competição e de tradução de várias “vontades de poder” pela supremacia hegemônica. Elaborou um movimento em direção a “outras paragens longínquas e ocultas” da história, para conhecer as “condições e circunstâncias” que “deram crescimento” às crenças atuais. É um esforço de investigação regressiva que tenta delimitar não a origem (Ursprung) mas a proveniência (Herkunft), a moral que quis analisar era a que “verdadeiramente existiu”, a “efetivamente vivida”, e não a lei em que se foi sucessivamente ocultando e codificando (Nietzsche, 2000: 10, 14-15, 21, 24; Ó, 2012: 29).

“Claramente Sérgio Niza filia-se neste procedimento nietzschiano, que tanto me vem entusiasmando também. Adota uma *metodologia do longínquo* que tem por único objetivo fornecer-nos uma história do presente e, dessa forma, levar-nos a pensá-lo de modo radicalmente diferente. Por meio desta sua operação o que é estranho e distante torna-se familiar; e, na inversa, o que na atualidade é um dado natural torna-se estranho depois de uma análise de tipo genealógico. É no sentido exato em que refletir distanciadamente supõe a possibilidade de diagnosticar e pôr em crise os efeitos ‘acumulados de desumanização e de simulacro cultural da escola de hoje’ que, para Sérgio Niza, o presente pode passar a ser visto pelas suas condições de possibilidade. A análise histórica mostra, afinal, o sentido estratégico do não dito e do ocultado, permitindo questionar de frente a herança justamente lá onde ela não se imagina frágil e contingente. Depois de Sérgio Niza fica mais difícil identificar a aprendizagem com a repetição *ad nauseum* do texto escrito e aceitar a miséria interrelacional da escola quartel, assim como na sequência de Nietzsche passámos a receber tão bem como a economia do discurso moral tem por finalidade justificar o poder dos mais fortes através da exaltação das virtudes dos mais fracos. A tese do poder moderno é sempre a mesma onde quer que nos encontremos: que a opressão e a submissão possam continuar a ser autoconsentidas pelos destinatários delas e que a hierarquização surja como consequência natural do mérito individual. É fundamentalmente este objetivo disciplinar que o Estado-nação atribui à instituição escolar (Ó, 2012: 29-30).

Note uma vez mais que os materiais parietais se adequaram perfeitamente a esta estratégia de repetição e acentuaram esse discurso moral difundindo-o *naturalmente*. Há que recordar continuamente que a instituição escolar colocou no seu interior a escrita como princípio e fim das aprendizagens, mas, ao mesmo tempo, tem-na subalternizada, incessantemente, a favor da leitura. Ontem como hoje, os saberes escolares herdaram uma nomenclatura que os faz passar por ciências, com aspiração enciclopédica e assumidamente entrelaçados, são delimitados em programas difundidos pelas agências governamentais, que são depois transpostos para manuais escolares e retraduzidos pelo discurso dos professores, sendo finalmente compactados pelos alunos em textos

destinados exclusivamente a serem avaliados segundo a proximidade exibida em relação às fontes. Ou seja é uma civilização que se tem relacionado com a cultura escrita através de uma prática da demonstração, fundada na leitura e na sacralização do livro, reificados como estruturas que revelam verdades há muito estabelecidas como necessárias e inquestionáveis. No entanto muitas vezes tais conhecimentos foram e são obsoletos e inúteis nos seus campos científicos originários. A escola tem continuado a concretizar a missão judaico-cristã, anterior ao Antigo Regime, de a escrita se objetivar no acesso ao texto canónico (Ó, 2012).

Sérgio Niza recorda-nos que a escola europeia teve a missão de levar ao mundo da escrita, determinada até ao fim do Antigo Regime, sobretudo pela tradição judaico-cristã de acesso à Bíblia e às suas derivas e colóquios, com o impulso da Reforma Protestante que procedeu à tradução da versão latina dos Livros Sagrados para as línguas comuns. A Igreja Católica retoma essa missão, só para estudo, pois usa o ritual em latim e a oralidade para a pregação catequética. A leitura dos Livros Sagrados impôs-se à função expansionista ou evangelizadora das religiões do Livro, tal como aconteceu com o Islão e só a escola cumpria tal função. Até a arte da escrita nas aulas de retórica se cumpriu em função ao serviço da compreensão das Escrituras. Depois a escola popular moderna, laica e instrutora do indivíduo cidadão, apesar de reorientar a sua missão política, transferiu a cultura da iniciação da escrita para a leitura dos novos livros. Permaneceu assim na escola a tradição de acesso ao texto pela sua decifração passiva, uma arqueologia de leitura, disciplinada ao ritmo do método de leitura do professor, orientado, desde o século XVII pelo modo simultâneo de se dirigir aos alunos para que cada um deles pudesse ouvir ou realizar, ao mesmo tempo, no ensino da leitura como em tudo o resto. (Niza, 2012).

É nesta evolução da escola que temos que encarar a imagem como um parente pobre. Ela entrou naturalmente na escola, aliás era já auxiliar da pregação na tradição católica que preencheu os espaços dos templos com estátuas e iconografia vária, nomeadamente os vitrais. No entanto apesar de surgir nos livros e nas paredes, as imagens no geral tiveram quase sempre um papel passivo, complementar, ilustrador, decorativo. Foram encaradas como auxiliares, alguns quadros parietais franceses evidenciavam-no com essa designação no título. Mas são pouco usadas pelos professores, sobretudo não usadas de modo criativo. A escola moderna foi e é, não obstante as fases dos audiovisuais e hoje dos computadores, a escola da leitura e da escrita condicionada mimética e repetitiva.

A escola é a instituição da conservação social que hipervaloriza e esgota os seus efetivos em delirantes rotinas de repetição, anotação, síntese e comentário, fazendo acreditar à maioria dos que a não aguentam que a criação é o prémio para os que se mantem até ao fim ativos dentro da absurda máquina escrava da *mimesis* sobrevivendo a ela. Existe uma aliança operacional entre as práticas pedagógicas e os procedimentos examinatórios, subsumidos na lógica secular do ensino como movimento reiterativo de

explicação e de reconhecimento infinitas e da aprendizagem como transposição literal dos saberes professados (Ó, 2012). “No fundamental, ler e escrever têm sido, como julgo se compreende melhor à luz destas considerações, sinónimo de uma fratura entre duas formas de vida bem distintas. Temos, por um lado, esse mundo exíguo, constantemente rarefeito por ação da escola, composto por aqueles que concebem e *assinam* os objectos – exagere-se e tome-se aqui o *escritor* simbolicamente como o ator social que corporiza a invenção e a criação –, narcisisticamente eleitos por todos os meios de comunicação como celebridades no seu domínio de ação, seja este económico, científico ou cultural e artístico; temos, por outro lado, a multidão, sempre em crescimento à medida que o século XX afirmou a chamada ‘escola para todos’, comporta pelos desejos que dela foram obrigados a sair e que, no máximo, podem aspirar a assistir ou a desejar consumir – estes poderiam, de acordo com o mesmo raciocínio, ser designados de *leitores*” (Ó, 2012: 31).

Insista-se sempre que o nosso modelo escolar descobre no texto científico e literário o índice ou a soma de tudo o que pode ser dito sobre qualquer assunto, impossibilitando a formulação de proposições ou enunciados novos. Desde Foucault que sabemos que todo o discurso apresentado como universalmente verdadeiro não pode reconhecer “a vontade de verdade que o atravessa”. Construiu, ele próprio, todo um projeto de análise crítica da modernidade a partir de uma questão que também não pode deixar de nos conduzir no que fazemos como professores: “mas o que há afinal de tão perigoso no facto de os discursos proliferarem indefinidamente? Onde está o perigo?” (Foucault, 1997: 9 e 17; Ó, 2012: 32).

A escola moderna é uma escola onde, nas palavras de Sérgio Niza, não há o prazer no estudo. É um organismo poroso, tal como o espírito para Hegel, também aqui o que está fora está dentro, apesar de todas as políticas de cerca, de vigilância eletrónica e de policiamento. Como Foucault nos lembrara a organização de um espaço serial foi uma das grandes inovações técnicas do ensino elementar, permitindo ultrapassar o sistema tradicional. Determinou lugares individuais, tornou possível o controlo de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma *máquina de ensino*, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. Ela impôs a deslocação da perspetiva escolástica que atribuía à escrita a simples função de tradução do pensamento, para a responsabilidade ética e política de que se reveste a sua apropriação no desenvolvimento da vida contemporânea. Nesse momento inicial do seu discurso, a escrita tem o papel de instrumento de intervenção social e de poder pessoal. Esboça, com razão, um apelo contra o alheamento dos que usam o poder que têm para excluir os cidadãos da escola e da sociedade de informação em que vivemos “Revolta-nos a força castradora de uma escola que recusa a pensar-se e a assumir que não trabalha a

aprendizagem da escrita e, no entanto, a usa, de forma sistemática, como critério de exclusão” (Niza, 2012: 551).

“É difícil, com efeito, conceber um trabalho de produção textual através de um método simultâneo, por ser este inadequado para permitir o acompanhamento da aprendizagem de tão complexo artesanato intelectual. Só uma relação de mestre-aprendiz a tornará possível. Hoje poderemos ainda mobilizar os sofisticados meios tecnológicos de informação e comunicação virtual e interativa de que dispomos. Falta-nos, porém, o equivalente aos ‘mestres de escrita’ e às aulas de retórica para hoje, sem saudades do passado” (Niza, 2012: 622).

Lacan afirmou que a escrita não está do lado do recalcamento, mas do da sublimação. Assim, essa escrita não chega a passar pela escola. Por vezes atravessa-a apenas como uma prática tímida da escrita, desfigurada e protegida pela finalidade institucional, como afirmou Barthes. É o trabalho da escrita dos que se batem com o fantasma da composição ou da dissertação acadêmica. Outras vezes, ainda, a domesticação do escritor-aluno e da escrita que ele produz podem encenar um ritual de castração. A situação linguística da escola funciona como um tipo particular de mercado que, nas palavras de Bourdieu, exerce uma formidável censura sobre todos os que antecipam, com conhecimento de causa, as suas probabilidades de ganho e de perda, dada a competência linguística de que dispõem. O silêncio e a exclusão de tantos da cultura da escrita compreendem-se muito bem. “Não podemos esquecer, porque seria uma convivência imperdoável, que na escola atual e desde há séculos ninguém ensina a escrever. No entanto, a condição para um aluno nela permanecer, e progredir, depende da escrita com que exprime os conhecimentos disciplinares em todas as provas que presta. É pela escrita, mais do que pela leitura (que escapa facilmente à avaliação), que os alunos se expõem ao julgamento dos professores que ocultam normalmente aos seus alunos que a escola julga a aprendizagem através da escrita. Mas ocultam a si próprios, também, que não ensinam os alunos a escrever. Dirão que é por não terem aprendido a ensiná-los” (Niza, 2012: 624).

A grande bandeira do discurso do liberalismo foi a da escola para todos para edificar uma sociedade marcada pelo progresso industrial. “Vejamos Portugal no interior de um cenário mais vasto. O propósito de uma generalização das práticas educativas intencionais não apareceu no século XIX, mas foi nessa centúria que a intenção de educar as massas populacionais jovens apareceu ligada à ideia de obrigatoriedade de frequência escolar e, simultaneamente, se deu a transferência da responsabilidade das famílias para as escolas. A educação escolar tornou-se desde então matéria de ordem pública.” (Ó, 2007: 65). Além disso, “em toda a Europa e nas Américas, o currículo e as matérias escolares que se estabeleceram no século XIX são, a esse respeito, exemplares de uma dimensão de ‘socialização’ na cultura nacional (a língua pátria, a história e a geografia, da educação cívica ou moral); por outro, percebemos a presença de uma outra

que integrava o conhecimento associado ao progresso das sociedades (as várias matérias de ensino ligadas às ciências); e como matérias que incorporam em si estes dois valores – o da cultura nacional e o do progresso ‘material’ e ‘espiritual’ na nação – as matérias das artes e da educação física (Meyer, Kamens Et Benavot, 1992). O debate em torno do ensino integral ampliou-se enormemente nesse século. E importa analisá-lo mais de perto em Portugal.” (Ó, 2007: 68).

Os mecanismos disciplinares da direção e da confissão foram misturados na escola fazendo com que espírito e corpo fossem simultaneamente apresentados como realidades plásticas e moldáveis, como que uma página em branco onde a instituição podia inscrever tudo (Ó, 2007).

É hoje visível e incontestável a presença generalizada da escolarização como modelo educativo dominante o que se pode facilmente verificar por alguns indicadores. A existência de uma escola básica obrigatória nas legislações e constituições nacionais. O crescimento maciço do número de alunos durante o século XX, com aumento exponencial da população feminina e sucessiva ampliação das admissões no ensino secundário e superior. Uniformidade de currículos e mesmo de planos de estudo à escala mundial. Declaração da frequência gratuita como um dos “direitos do homem”. Crescimento dos orçamentos estatais para a educação. Tudo isto demonstra bem essa expansão mundial do projeto de escolarização massiva que é igualmente visível ao nível da estrutura organizacional da escolarização. A escola de massas revela o triunfo de um modelo de organização da educação designado frequentemente como *gramática da escola moderna*, ainda hoje sobrevivente (Ó, 2007).

Esta gramática escolar moderna caracteriza bem a dita escola moderna que aqui nos move. Existe nela uma estrutura celular da ação pedagógica num modo invariável: um professor, uma sala, um horário, uma classe. Alunos agrupados em classes graduadas de composição idêntica quanto à idade, aos conhecimentos e aos comportamentos. Saberes escolares com aspiração enciclopédica, assumidamente entrelaçados, delimitados por programas aprovados e publicados pelo Governo, traduzidos em manuais escolares oficialmente sancionados. Alunos submetidos a ciclos curtos de avaliação e exame destinados a verificar conhecimentos e a reforçar a homogeneidade da população de cada classe. Discurso pedagógico centrado na otimização das tarefas de ensino-aprendizagem, salientando sempre a necessidade de um ensino ativo e individualizado que tenha em conta as diferentes aptidões intelectuais, físicas ou afetivas de cada um dos educandos, onde a aquisição de conteúdos se faça, nas várias disciplinas do plano de estudos, pela observação, e experimentação direta dos fenómenos e das realidades. Estabelecimentos de ensino que traduzem a existência de um espaço próprio e concebido de raiz para a concentração dos jovens em regime de semi-internato ou de internato. Currículo incluindo blocos relacionados com a atividade mental e física, reiterando exemplos de uma moral positiva. Horários escolares com grande rigidez na distribuição

e escalonamento dos vários saberes ao longo do dia, tendo em conta os vários índices de fadiga intelectual. Regime disciplinar que condena o castigo e a repressão corporal, a favor de dispositivos que remetem para a autorregulação. Todas as características enquadradas por um edifício administrativo total ou parcialmente fundado, regulamentado e financiado pelo Estado¹⁴³ (Ó, 2007).

As práticas do Estado moderno filiam-se em dinâmicas de poder que eram já realidades socializadoras aquando da sua constituição. O Estado-nação relaciona-se com estruturas de socialização pré-existentes ao seu próprio estabelecimento. A questão da possibilidade do governo da criança surge neste contexto. Foi através da adaptação das práticas próprias de uma supervisão e direção religiosa de tipo pastoral, ou seja, da tentativa da autoidentificação com um ser de qualidade superior que a escola pública conseguiu inscrever o princípio da realização pessoal no interior do objetivo disciplinar dos Estados liberais¹⁴⁴. Analisado por outra perspectiva, o sistema escolar público e a difusão da escolarização massiva não correspondeu à expressão de princípios puramente educacionais. A sua emergência decorreu, antes, de exigências colocadas às novas administrações estatais e teve como suporte as tecnologias de governo das almas cristãs e a elas pré-existentes. Do mesmo modo temos de admitir que a educação popular traduziu um propósito geral de encerrar as populações de modo a alcançar massas de cidadãos que evidenciassem formas de conduta marcadas pela autoinspeção e pela autodisciplina. Falar de escola é, desde sempre falar de uma política da consciência.¹⁴⁵ Tal matriz remota já pouco tem a ver com o cultivo de práticas repressivas, do medo e da obediência passiva. Um grande número de jogos identitários foi apontando crescentemente para formas positivas de identificação e para um trabalho moral realizado internamente (Ó, 2007).

“A escola moderna, mais do que cultivar práticas repressivas com o propósito de inculcar o medo e a obediência passiva, procurou, e seguramente que a partir daquela remota matriz cristã do poder pastoral, formar a personalidade do aluno através de formas de identificação positivas e de um trabalho interior. Se o gesto educativo supõe que se aceite o princípio da transformação completa do educando esse mecanismo identitário parecia alimentar-se do sentimento de emulação da figura do professor. Tais práticas que podemos situar como estando na origem das formas de controlo de tipo introspectivo, pareceram mais as mais produtivas no sentido da incorporação plena dos valores da responsabilidade, da virtude e da honestidade. A instituição escolar não mais deixou de lado o desígnio de sobrepor, em cada aluno, a força do hábito à força da vontade – cada um deveria ser capaz de clivar, a partir de si próprio, todo o tipo de impulsos e estímulos, associando-os sempre ao bem e ao mal, ao normal e ao anormal.

Podemos dizer que se alicerça aqui o princípio político activo, tão próprio da nossa civilização, que preceitua que a auto-observação leva directamente à auto-regulação, que o treino disciplinar desenvolvido no interior das paredes da sala de aula continua vida adulta adentro. Nas suas circunstâncias próprias e nos seus sucessivos degraus, a instituição escolar passou a equipar os indivíduos com formas cada vez mais especializadas de reflexão ética, apresentando-as como

¹⁴³ Jorge Ramos do Ó indica aqui como referência: “(cf. Meyer, Ramirez Et Soysal, 1992:131, Nóvoa 1998: 90, Schriewer, 2000b: 314-16, Tyack Et Tobin, 1994, Ó, 2003a: 13)”.

¹⁴⁴ Jorge Ramos do Ó indica aqui como referência: “(Hunter, 1996: 149)”.

¹⁴⁵ Jorge Ramos do Ó indica aqui como referência: “(Gordon, 1991:9).”

atributos da cidadania, e dessa forma contribuiu largamente para universalizar o modelo da pessoa reflexiva. Continuou o trabalho de subjectivação desenvolvido pelas autoridades cristãs - e estas por seu turno ampliam e vulgarizam princípios já estabelecidos na época clássica - quando se determinaram em pressionar o indivíduo a ultrapassar para sempre o *limiar da interrogação*. A autoproblemática tornava-se o projecto de toda uma vida e seria suportada por um repertório ascético em que o crente poderia praticar por si mesmo, impondo-se autonomamente os limites espirituais tendo em vista a salvação da sua alma. Foi desse modo que o auto-exame se combinou com as disciplinas místicas e estas com a austeridade sexual ou quaisquer outros jejuns corporais” (Ó, 2007: 47-48).

Max Weber interessou-se pela compreensão os temas da conduta metódica da vida que caracterizam o ascetismo protestante. Ele defendeu que esses cristãos tentaram, na época pré-moderna, espiritualizar a igreja e também toda a sociedade através da disciplina ética. Visavam disseminar profundamente de modo individualizado a mensagem cristã. Como membros de um rebanho cada fiel das seitas protestantes deveria deixar-se dominar inteiramente por um *ethos* com motivações religiosas. O protestantismo fez girar a vida e as ações humanas à volta da salvação da alma. O trabalho social calvinista era exclusivamente destinado à autoglorificação de Deus. A tradição calvinista coloca *o sentido do destino do homem como associado ao seu isolamento essencial*. A ética deixa, para eles, de ser um assunto de escritos ou compêndios destinados à inculcação mecânica dos princípios religiosos e ao acompanhamento espiritual dos crentes através da pregação, para se transformar numa questão de tipo existencial. O protestantismo fez apelo a uma vida regenerada em constante progresso ascético. As práticas conjuntas da atenção, vigilância e cuidado visavam transformar o homem pela graça de Deus. Devido a essa conduta o protestantismo cristianizou toda a existência humana. Podemos afirmar que devido a esta metodologia de conduta o protestantismo efetivamente cristianizou toda a existência humana¹⁴⁶. Assim, afirmar que as boas ações se ergueram como um método consequente significa admitir que toda a vida humana pode ser *racionalizada*. A tese fundamental de Weber recorda-nos que o ascetismo protestante provocou uma hiperconsciência e esta, por sua vez, criou uma nova ordem de tipo racional lá bem no íntimo de cada indivíduo. Esse excesso de razão ética era, no fundo, uma tecnologia bem sistematizada para destronar e substituir o prazer instintivo, para governar as emoções, num desprezo organizado por manifestações de uma cultura de tipo sensorial contemplativo¹⁴⁷ (Ó, 2007).

A génese do modelo da escola de massas esteve ligada indissociavelmente aos figurinos de tecnologia moral desenvolvidos pelas dinâmicas da *Reforma* e *Contra-Reforma*. A passagem foi institucional e direta, as primeiras escolas populares europeias foram criadas pela igreja, nos séculos XVI e XVII, como instrumentos de intensificação e aprofundamento da direção pastoral das consciências. Eram já concebidas como uma

¹⁴⁶ Jorge Ramos do Ó indica aqui como referência: “(Weber, 1990:89, 93, 100, 101, 106 e 154).”

¹⁴⁷ Jorge Ramos do Ó indica aqui como referência: “(Weber, 1999: 101 e 105).”

máquina de autorregulação social¹⁴⁸. Na sua arquitetura as diferentes escolas cristãs adotaram formas sistemáticas, racionalizadas, com conexão contínua entre o princípio da ordem, da eficiência e do aprofundamento moral. Trabalhavam sempre no sentido de desinstalar os alunos dos seus hábitos anteriores, levando-os na direção de uma *perfeição natural*, como então se dizia. A explosão da vontade de aprender primeiro entre protestantes (Prússia e Áustria, por exemplo), depois em zonas católicas donde emergiu um universo cultural dominado pela escrita e uma instauração de uma civilização de base escolar, decorreu sob a tutela da igreja e das congregações religiosas, pelo menos até meados do século XVIII¹⁴⁹ (Ó, 2007).

Igualmente em Portugal, ainda que sem influência direta do protestantismo, as autoridades católicas vinham a ser, desde a época medieval, o elemento aglutinador do tecido escolar. O modelo escolar que então se impôs mostra grandes roturas com o passado. As “modalidades escolares” tenderam para alguma “uniformização”. Destacam-se algumas inovações organizacionais, mas é principalmente a nível disciplinar que a cultura escolar pareceu adotar uma fórmula relacional que facilmente se percebe como nossa nos dias de hoje, a de um regime de socialização das crianças e dos jovens que dispensa a violência autoritária em favor de uma disciplina “constante e orgânica”¹⁵⁰. Foi sobre esse chão disciplinar que se estabeleceram muitas das rotinas organizativas, práticas pedagógicas, relações pessoais e interpessoais que ocuparam o centro da escola moderna. A necessidade de o ciclo da escolaridade constituir uma preparação eficaz para a vida leva-nos consecutivamente à promessa da formação integral dos alunos inflacionando os mecanismos da supervisão moral dos jovens (Ó, 2007).

Com os jesuítas e o seu internato, o ensino foi concebido muito para lá da aprendizagem dos conteúdos curriculares, sendo o aluno entendido na sua globalidade. Todas as tarefas que o sujeitavam, individualmente ou em grupo, visavam a sua socialização total. A *Companhia de Jesus* organizou, montou e testou ao longo de muitos anos um dispositivo que respondia positivamente aos requisitos da formação moral. Foi a grande “alavanca” que levou gerações sucessivas a falar em *educar* em lugar de *instruir*, como fim para a instituição escolar. “Em meu entender, foram estas características que estiveram na base do sucesso social da sua organização escolar – conferido, sem margem para dúvida, aos jesuítas o estatuto de ‘dominadores do ensino público’ (Costa, 1900 [1870]: 96) – e que, a seu tempo e a seu modo, viriam a marcar uma boa parte da agenda educativa das épocas posteriores. Levam a colocar a questão, intrigante só se não pensarmos em termos genealógicos, de saber se de facto a escola corresponde a um sistema que, no seu interior e por sobre as variações de conjuntura, cada corpo se cristaliza numa forma que,

¹⁴⁸ Jorge Ramos do Ó indica aqui como referência: “(David Hamilton, 1989:25 e 47).”

¹⁴⁹ Jorge Ramos do Ó indica aqui como referência: “(Nóvoa, 1994: 167).”

¹⁵⁰ Jorge Ramos do Ó indica aqui como referência: “(Nóvoa, 1994: 167).”

em muitos casos, o permite filiar directamente com aquela que já ganhara em tempos muito remotos, designadamente na centúria de Quinhentos” (Ó, 2007: 59-60).

Com Pombal chegou um projeto alternativo ao *obscurantismo* da *Companhia de Jesus* que resultou num ato de fé iluminista. Acabou então o regime de classe, cuja origem é protestante, mas que fora introduzido entre nós pelos jesuítas, sendo identificado com eles. Surgiu uma organização que perdurou até finais do século XIX. Tratava-se de dividir o ensino secundário em diferentes cadeiras isoladas. É com o Liberalismo que o projeto da escola de massas vai avançar. A emergência da escola de massas ficou intimamente associada à construção do Estado-Nação e à consagração dos princípios da soberania e da cidadania, cuja materialização se pode observar na elaboração meticulosa de mapas e territórios, de censos das populações, na quantidade de legislação cobrindo todas as cidades, pessoas, e sectores da vida da sociedade, ou no aperfeiçoamento dos sistemas de impostos. A escola de massas surge onde aparece o modelo do Estado-nação. Esta expansão da escola de massas é indissociável de uma teorização sobre os feitos duradouros e de integração social produzidos pela ação da escola. O século XVIII teve em Portugal uma visão mais mitigada da escola, mas o XIX volta a vê-la, como os jesuítas, como espaço próprio das práticas de socialização de todos indivíduos de modo a construir uma coletividade coesa e em progresso. A mais-valia da escola surge ao nível da unificação político-cultural da nação e do bem-estar de toda a nação¹⁵¹ (Ó, 2007).

“ O currículo moderno nascia assim, em 1894-95, como mais um produto social a que as autoridades escolares se socorriam para repor a ordem perdida e, sobretudo, repovoar os liceus do Estado, então quase desertos. A fase negra dos ‘derradeiros trinta anos’, continuava o decreto, em que ‘à desordem sucedia a desordem’, superava-se se fosse rigorosamente determinado, e muito bem justificado, tanto o lugar como o papel de cada província disciplinar. A história do currículo – e a história da construção da verdade científica a que depois sempre esteve associado – começava portanto como sendo um problema de poder, e um problema de resolução eminentemente discursiva. Cunhar-se-iam novas terminologias para mostrar como a repartição das matérias se materializava num sistema complexo ou num corpo animado de elementos vivos e articulados entre si. O roteiro do ensino liceal proposto em 1894-95 começava por resultar assim de jogos de linguagem que procuravam subsistir a ‘desconexão’ ou a ‘desunião tumultuária’ por uma ‘viva coesão’ e ‘unidade de pensamento’ (Decreto de 22/12/1894). Falar de currículo como uma construção social da verdade implicava, pois, um raciocínio de permanente busca da melhor articulação da parte com o todo (Ó, 2007: 91-92).

Quando se fala de Jaime Moniz fala-se da sua *Reforma*. Mas, o que é historicamente uma reforma? Mais ou menos o século XX, sempre falou em *Reforma*, recorrendo a vocabulários como alijar, cortar ou rasgar, mas o que procurava era melhorar o modelo de finais do século XIX de Jaime Moniz. Consertar e reparar eram as palavras mais apropriadas para caracterizar o que os políticos foram fazendo. Dando o devido desconto aos excessos retóricos dos reformadores, todas as orientações programáticas e os planos

¹⁵¹ Jorge Ramos do Ó indica aqui como referência: “ (Boli Et Ramirez, 1992, Meyer, Ramirez Et Soysal, 1992, Ramirez Et Ventresca, 1992).”

de estudo do século XX apelaram para uma *cultura do caráter* e supuseram longas discussões, prévias ou posteriores, sobre a alquimia dos programas, jogando-se nessas escolhas, sobre o que se devia ou não ensinar, a produção de uma nova ordem científica das coisas da natureza e do mundo dos homens, distinta da cultura do ensino superior, embora raramente pelos representantes deste reconhecida como tal. Os manuais escolares apareceram no final do século XIX e nunca mais saíram do ensino secundário, porque, por seu intermédio, jogava-se uma partida fundamental, a de criar uma *verdade de conhecimento* distinta da verdade que a ciência falava, apesar da coincidência onomástica das disciplinas. No liceu, o português, a matemática ou a história eram efetivamente outra coisa e remetiam para uma mundividência particular. Ora, no novo regime enciclopédico do ensino liceal, a moral foi sempre o elo que uniu os saberes exigidos aos alunos e a sucessiva incorporação de disciplinas como a educação física, os trabalhos manuais, o canto coral, a higiene, a educação moral, eram apenas os traços mais visíveis desse movimento (Ó, 2007). É para mim evidente, espero que também para si, que a utilização de quadros parietais se engloba bem nesta vertente e que o seu contributo quer para a enciclopédia de conhecimentos, quer para a difusão de ideais morais/civilizacionais, explícita ou implicitamente, tanto quando usados como em repouso/exposição nas paredes, teve um peso inestimável.

“(…) o trabalho do aluno devia ser confundido não tanto com a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo com a formação da sua personalidade. A abordagem do aluno pela posição-número numa hierarquia de saber e de inteligência revelar-se-ia, da mesma maneira que a variável da idade ou do sexo, fundamental para a objectivação do ensino de classe, uma vez que permitia a construção de turmas homogéneas, condição primeira para um ensino de tipo moderno, isto é, ensinando individualmente a todos os alunos como se fossem um só. Os rearranjos curriculares que se sucederam na primeira metade de Novecentos, expressão do voluntarismo narcísico dos subsequentes Governos da Nação, mantiveram toda esta estrutura e jamais ousaram mexer no princípio de que os assuntos seriam apresentados de forma gradual e na estreita dependência do lento crescer do aluno” (Ó, 2007: 101).

Como bem sabe o conhecimento escolar é um artefacto social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, não sendo portanto uma realidade fixa e atemporal. A história do currículo ajudou a compreender como uma determinada *construção social* foi trazida até ao presente influenciando as nossas práticas e concepções de ensino. Ela tem de olhar o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um processo que não foi *natural* e *inocente*, através do qual académicos, cientistas e educadores *desinteressados* e *imparciais* determinaram por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e jovens. É importante desconstruir o processo de *fabricação* do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares. (Nóvoa in Goodson, 1997)

Os diferentes grupos sociais interferem na definição conflituosa do currículo. Não podemos pensar num currículo sem tempo, com existência anterior aos processos sociais que o geraram, difundiram e consolidaram. Foi-se construindo historicamente um modelo escolar que originou, nos últimos séculos, algumas permanências estruturais na organização do ensino e do currículo. A consagração simbólica das disciplinas escolares, no ensino secundário, é o princípio com maior sucesso na história da ação curricular. (Goodson, 1997)

Interesses científicos, políticos ou profissionais sustentam as disciplinas escolares, originando diferentes configurações curriculares. A legitimação de algumas disciplinas escolares e perspectivas curriculares resulta do trabalho de um conjunto alargado de grupos sociais. A relação entre forças estabilizadoras e forças de mudança consagra padrões e modelos que permitem compreender a permanência ou ausência das disciplinas escolares no currículo dos ensinos básico e secundário. As ciências assistiram a mudança de padrões de ensino que passou duma perspectiva centrada na *ciência das coisas comuns*, útil e pertinente para a educação das classes trabalhadoras, para uma lógica baseada na *ciência laboratorial pura*, mais dirigida às elites. Esta mudança resultou quer de tensões e conflitos políticos, quer da própria evolução científica académica e universitária, sendo estas forças *exteriores* que determinam em grande parte o currículo. O ensino da biologia só se impôs no século XX e a consolidação curricular da disciplina de ciências só foi conseguida pela sua promoção como ciência exata, experimental e rigorosa, perdendo-se no caminho, uma visão mais global da biologia, que se integrou no vasto campo disciplinar das ciências. (Goodson, 2001) Os meios parietais destinados às ciências naturais, ainda hoje em uso, mostram uma estratégia de rigor e exatidão que contribuiu para essa legitimação desta área científica, no interior do currículo (Lopes, 2004).

Historicamente a educação ambiental ameaçou as fronteiras da geografia e essas *guerras fronteiriças* são reveladoras do processo de promoção de novas áreas curriculares. A relação da geografia com os estudos integrados foi também conflituosa, existindo complicações ligadas à própria natureza da disciplina. As relações e a autonomia em relação às ciências e à história, primeiro e em relação aos estudos sociais foram bastante complexas. (Goodson, 2001) O estudo efetuado aquando da elaboração da dissertação de mestrado ilustra bem o desenrolar deste processo em Portugal. (Lopes, 2004)

O sistema de ensino passou no século XIX por grande renovação e foi nesse contexto de desenvolvimento da escola moderna que surgiu e evoluiu entre nós o *Ensino Liceal*, local de *lutas* e pressões no interior do currículo secundário que traçaram o caminho individual de cada campo do saber. Os quadros parietais ganharam proeminência nos liceus, passando rapidamente a ser usados no ensino técnico, enquanto outros se afirmam no ensino primário.

A génese do novo tipo de ensino, o liceal, deu-se entre nós no século XIX, com o famoso decreto de 1836 de Passos Manuel, no seguimento da evolução dos antigos *Estudos Menores* pombalinos. Passou o século entre contradições e ajustamentos, o que aliás continuou no século seguinte, ganhando um carácter mais definitivo e uma real implantação com a *Reforma de 1894-95* de Jaime Moniz. Para essa indefinição, os avanços e recuos em diversos aspetos, contribuíram as vicissitudes político-partidárias e ideológicas, a maior ou menor influência externa, a influência de filosofias como a positivista e o contraponto das realidades económicas que nem sempre permitiram consagrar ao ensino as verbas necessárias para a execução do previsto (Lopes, 2004).

A *Reforma de Jaime Moniz*, no final do século “foi minuciosa quanto à regulamentação: o período transitório de substituição de uma lei por outra, a organização administrativa, as habilitações para o magistério e o processo de preenchimento de lugares, as categorias de docentes, a organização dos cursos, os sistemas de avaliação, as condições para as matrículas, os processos de adopção dos manuais, a disciplina escolar e profissional nos liceus, os prémios aos estudantes, a gestão escolar, o funcionamento e avaliação do ensino privado.” (Adão, 2001: 9 -10) Contudo entre a legislação, a sua interpretação e a prática que ela suscitou, nem sempre se registou uma concordância total. Das intenções legislativas às práticas educativas quotidianas existiram muitas vezes diferenças assinaláveis, mercê das mais variadas pressões e interesses (Lopes, 2004).

O ensino secundário, mais especificamente o liceal, desenvolveu-se após um impulso inspirado por Luís Mouzinho de Albuquerque que considerava que entre as escolas secundárias e os liceus existiam grandes diferenças, pois os liceus teriam um currículo mais desenvolvido, dando acesso à Universidade, enquanto as escolas preparariam para lugares subalternos da administração pública. Dias Pegado retomou estas ideias porque se fazia sentir cada vez mais a necessidade de estabelecimentos de ensino secundário que preparassem os jovens para a continuação dos estudos. A reforma de Jaime Moniz de 1895 implantou decisivamente os liceus, ultrapassando indecisões e decisões, avanços e recuos. Esta reforma esteve longe de ser a última, pois o sistema foi sendo sujeito a reajustamentos ao longo dos tempos. Um objetivo foi desde o início bastante claro, o da preparação para as universidades. Apesar de se dirigir a um número crescente de alunos, tratava-se de fato de um tipo de ensino nitidamente elitista, para o qual se foi tentando mobilizar os melhores meios materiais possíveis. Entre os objetivos do ensino secundário, no século XIX e primeiro quartel do século XX, o da preparação dos alunos para as escolas superiores, foi aquele que nunca foi contestado, acabando por “*polarizar*” toda a orientação do sistema. A grande preocupação de muitos dos que frequentavam os liceus e seus pais, não era a educação obtida mas sim se um razoável número de alunos atingia o ensino superior. A lógica desta situação conduziu rapidamente à progressiva facilitação legal do curso. Permitiram-se exames por cadeiras independentes, multiplicaram-se as provas de *repescagem*, baixaram-se os critérios de

exigência, em ordem a alcançar um rendimento que já se tornara completamente ilusório. Isto durou até 1895 e provocou um tal caos nas instituições e nas carreiras escolares que foi preciso um esforço de dez anos (1895-1905) e medidas excepcionalmente enérgicas, para voltar a dar às coisas uma aparência de ordem e dignidade. Era necessário sobretudo estabelecer objectivos claros e realísticos para o ensino. (Valente, 1973)

O que estava em causa foi explicitado claramente, em 1883, pelo deputado constituinte José Dias Ferreira:

“Quais são os pontos capitais na instrução secundária? (...) Precisamos de saber o que há a ensinar, como se há-de ensinar, e quem o há-de ensinar. É a estes assuntos capitais que havemos de subordinar tudo” (Adão, 2001: 8 -9)

Os objetivos estabelecidos para o Ensino Secundário foram sobretudo três que não eram todos compatíveis entre si: “a) dar aos alunos uma *educação nobre*, própria de *cavalheiros*, formando-os moral e intelectualmente; b) prepará-los para a *vida prática*, isto é, proporcionar-lhes uma cultura *completa e adaptada* à *nova sociedade industrial e científica* e orientá-los para o desempenho de *funções produtivas*, isto é, para carreiras técnicas; c) habilitá-los para frequentar as escolas superiores.” (Valente, 1973:7)

Existem nestes objetivos diretrizes totalmente compatíveis com o uso de tecnologias parietais, salienta-se a ambição de os educar moral e intelectualmente, além dos preparar para a vida e para o prosseguimento dos estudos. Era natural que os meios didáticos utilizados o fossem na tentativa de atingir esses fins. Mapas, quadros e afins também foram utilizados noutros graus e tipos de ensino, aliás a sua génese com Comenius está ligada ao ensino mais elementar, mas a grande riqueza e diversidade relaciona-se plenamente com o ensino secundário liceal, enquanto forma de preparação das futuras elites intelectuais e dos quadros necessários à sociedade portuguesa de oitocentos. (Lopes, 2004)

Os primórdios do ensino liceal passaram por um conjunto de disciplinas viradas para o ideal de educação “nobre”, contribuindo para o desenvolvimento moral e intelectual dos *cavalheiros*, ainda que esse ideal fosse já pouco popular no século XIX, liberal e constituinte. Eram sobretudo as disciplinas clássicas, formativas, segundo a tradição escolástica e humanista, a gramática, a matemática, a retórica, o latim, a filosofia (racional), etc. (Valente, 1973) Almeida Garrett, *Setembrista*, aparentemente co-autor da reforma de 1836, defendeu num tratado inacabado, *da Educação* as teorias antigas, sustentando a diferente educação consoante a posição social, o sexo, a índole e as propensões do educando e que a educação nobre se dirigia aos não destinados a ofício ou emprego mecânico, ou seja, aos filhos das famílias burguesas (principais frequentadores dos liceus). Garrett pensava que a educação nobre se baseava primeiro na gramática, *ciência das ideias*; em seguida na aritmética, incluindo a geometria euclidiana

(disciplina que não entrava forçosamente nos currículos secundários clássicos); depois no grego e no latim; seguidamente na aprendizagem das línguas vivas (não previstas nos programas clássicos); também na história (igualmente como meio de formação moral além de intelectual), na geografia, no direito e na economia política (disciplinas não obrigatoriamente pertencentes à educação nobre, mas tanto mais quanto mais elevada fosse a posição social do jovem); finalmente nas disciplinas das ciências naturais, como a geologia, a zoologia, a botânica, a mineralogia, a anatomia, a física, a química e a fisiologia e em disciplinas das ditas ciências aplicadas como a medicina, a arquitetura e a agricultura (matérias vantajosas para uma educação nobre como *ornato e gentil aperfeiçoamento*); e sobretudo na música, no desenho (pintura) e na dança (ficava mal a um *pupilo nobre* ou apenas a uma *pessoa de bem* não as saber e até certo ponto não as praticar. (Valente, 1973)

Era uma vasto leque de disciplinas juntando algumas mais clássicas com um grupo novo, visando uma educação mais abrangente onde as *ciências* tinham já o seu peso. A influência positivista fazia-se sentir. Os políticos e ideólogos liberais defendiam a substituição da *educação nobre*, por um ensino mais adaptado à sociedade industrial que se ambicionava. Era necessário uma instrução intelectual diferente da ministrada nas antigas civilizações *agrícolas, rurais e absolutistas*, que se adaptasse a uma sociedade *industrial, democrática e urbana*, pois entendiam que ao *homem moderno* não bastaria saber gramática, latim e filosofia para compreender a complexidade do mundo seu contemporâneo. (Valente, 1973)

O desenho curricular/disciplinar diferente começava a definir-se, as disciplinas mais científicas *lutavam* pelo seu lugar. O ensino médio continuaria a proporcionar a *cultura geral do espírito*, ainda que isso implicasse, agora também, a cultura científica e prática que preparasse profissionalmente os jovens. Isso, contudo, não entrava em contradição com a aquisição de cultura geral, pois legisladores e pedagogos pretendiam que os liceus vocacionassem os alunos para a aprendizagem duma profissão, tentando obter uma continuidade entre a instrução escolar e a vida prática. Havia a intenção de ligar a *cultura secundária* a profissões técnicas de cuja popularidade se esperava o *progresso* ou seja o rápido desenvolvimento económico (Valente, 1973).

Após a apropriação do poder económico, a classe média tomava o poder político. A nova ordem vigente fez o culto do progresso, da transformação, da liberdade. O sistema de ensino deixava de se pautar pelos interesses minoritários dos aristocratas. Alexandre Herculano criticou um ensino demasiado clássico, sem ligação à *vida civil*, não cumprindo a sua tarefa de divulgação do mundo físico e social e falhando em lhes dar uma cultura adequada ao seu tempo. Para ele mesmo os melhores alunos acabavam os anos de estudo incapazes de desempenhar tarefas económicas úteis, transformando-se em cidadãos totalmente improdutivos (Lopes, 2004).

O decreto de 1836 que originou os liceus refletiu as críticas burguesas, sobre o anacronismo e inutilidade do ensino secundário. Afirmava no seu preâmbulo que as grandes massas de cidadãos que não aspiravam aos estudos superiores deveriam possuir conhecimentos científicos e técnicos indispensáveis aos *usos da vida*., Declarava que se propunha a substituição de um ensino em grande parte composto de ramos de erudição estéril, sem qualquer elemento capaz de produzir o aperfeiçoamento das artes e os progressos da civilização material do país. A partir daqui o ensino liceal ao longo do século foi alternando entre opções curriculares de cariz mais clássico e opções de feição mais científica. Os mapas e quadros parietais, cada vez mais utilizados eram perfeitamente adaptados a qualquer das intenções e tendências.

No final do século surgiram algumas críticas contra as ideias de Spencer e Comte e voltaram a estar, em certa medida, na moda os currículos mais humanísticos. Até que em 1894-1895, surgiu uma reforma encabeçada por João Franco, chefe de governo, conservador, com Jaime Moniz como responsável pela reforma do ensino. Foi uma reforma fundamental que não abandonou totalmente as disciplinas *científicas*, mas logo no preâmbulo consagra as virtudes formativas das disciplinas tradicionais (gramática, latim, filosofia, etc.), alicerçando aí o seu plano de estudos. Entre os pensadores que mais contribuíram para a relativa impopularidade do ensino científico e utilitário, dos finais de oitocentos, patente nas leis de 1894-1895, surge Francisco Adolfo Coelho. Autor de uma célebre conferência no *Casino Lisbonense*, não defendia o regresso ao passado, mas estava preocupado com a degeneração dos estudos literários em questões de palavras, mecânica de traduções e subtilezas ridículas de análises gramaticais, com a transformação dos estudos de retórica e de filosofia em definições, enquanto a matemática e as ciências da natureza iam provando o benefício das suas aplicações. Era o descrédito dos estudos antigos e o entusiasmo nas matérias modernas, caindo-se dum *exclusivismo* noutro, duma *cegueira* noutra, sendo necessário um equilíbrio estável e fecundo entre as duas tendências. Adolfo Coelho aproveitou para contestar a pedagogia positivista, demasiado exclusiva e parcial. Não se devia só preparar alunos para a vida prática e orientá-los para carreiras técnicas, tinha que se formar homens capazes de compreender os interesses gerais da humanidade e os específicos de Portugal, contribuindo para, em qualquer domínio da actividade humana, se conseguisse o *bom funcionamento* e o *progresso social*. O ensino não seria só um *adestramento*, como julgavam os positivistas, mas sim criar nos alunos um *horizonte vital e antropológico*, revelando-lhes claramente as relações com o todo social e mesmo com o todo da humanidade. O ensino tinha que se tornar educativo, não se limitando a transmitir conhecimentos, tentando desenvolver nos jovens as capacidades ética, estética, intelectual e técnica, devendo as disciplinas ser avaliadas, não pela sua utilidade prática, mas sim pelo seu potencial formativo. As ciências matemáticas e naturais tinham menor potência formativa que as ciências históricas e filosóficas, devendo o plano de estudos,

sem excluir as primeiras, nem as línguas vivas, assentar preferencialmente na filosofia, na história, na etnologia, na ética, na lógica e na psicologia. (Valente, 1973)

Note-se que os quadros parietais educavam diretamente ilustrando os jovens com as imagens mais variadas que seriam repositórios da totalidade do conhecimento sobre cada assunto, mas também indireta e sub-repticiamente contribuindo para deixar noções de moral e cidadania que seriam interiorizados através da contínua e repetida observação dos pormenores lá patenteados (Lopes, 2004).

O plano de estudos de 1895 estava substancialmente de acordo com as ideias de A. Coelho que não eram muito populares na época, pelo que a reforma de Jaime Moniz foi desde logo combatida acabando posteriormente por ser revogada. Contudo, as suas marcas não foram de modo algum apagadas.

“Aos olhos dos intelectuais positivistas, o sistema educativo diplomava milhares de estudantes, mas era incapaz de produzir uma elite culta e, portanto, de transformar o país e colocá-lo nos trilhos do progresso. A Reforma de 1894-95 traduziu, em primeiro lugar, um desejo de actualizar o ensino liceal com o que se fazia no estrangeiro. Na verdade o modelo proposto por Jaime Moniz constituiu um dos pontos mais altos nos ‘esforços de modernização do sistema escolar’ – correndo em paralelo com os primeiros avanços da ciência psicopedagógica em favor de um ensino integral –, concretizando-se ‘em propostas de adopção de modelos externos cuja excelência se dava por comprovada’. Com efeito, a última Reforma do século XIX como que internacionalizou pedagogicamente o ensino secundário português, marcando ao mesmo tempo a oficialização, depois da remota experiência jesuítica, de uma lógica de transmissão de conhecimentos pensada organicamente, e cuja estrutura ainda não pusemos de parte nos dias de hoje: um plano de disciplinas, concebido como um todo harmónico, implicando a progressão nos estudos – feita através de exames de vários formatos –, remetendo para um conjunto de manuais escolares e determinando uma gestão integrada do tempo escolar; todo este novo maquinismo era cumulado por orientações pedagógicas que reclamavam um ensino assente sobre o *interesse* do aluno, em ordem a optimizar o rendimento escolar. Não deixo de tentar inserir esta reforma numa lógica populacional: inventado em 1836 por Passos Manuel, o ensino liceal público foi na verdade uma criação de Jaime Moniz, pois quando este apresentou a sua proposta a João Franco os alunos estavam praticamente todos inscritos no sector particular e doméstico.” (Ó, 2002: 28-9)

Esta reforma de Jaime Moniz representou um marco decisivo na evolução do ensino liceal, pois ela “constitui a primeira tentativa de construção, segundo preceitos científico-rationais, de um currículo global para o ensino liceal e simultaneamente, de uma organização e administração para este tipo de estabelecimento de ensino.” (Barroso in Fernandes & Magalhães (Orgs.), 1999: 17) Esta reforma foi “a primeira tentativa séria de alterar o rumo da educação secundária no nosso país, conferindo-lhe um cunho de modernidade atestado pela sobrevivência do modelo até à década de setenta do século XX.” (Proença in Fernandes & Magalhães (Orgs.), 1999: 39)

“Numa perspectiva burguesa esclarecida, Jaime Moniz considerava o ensino secundário como trave mestra do desenvolvimento da sociedade, e, com perfeito conhecimento das interligações entre este desenvolvimento e a estrutura dos currículos liceais, referia a necessidade de as alterações curriculares estarem em estreita correlação com as mutações sociais, científicas, culturais e tecnológicas ‘ Nascem novas aspirações: criam-se novos ideais: fundam-se novos serviços: abrem-se novas direcções à vida: como índole e fisionomia próprias sai à luz cada

período nos domínios do que não pode ser constante’.” (Proença In Fernandes & Magalhães (Orgs.), 1999: 40)

Jaime Moniz com um grande currículo político e académico, foi diretor do *Curso Superior de Letras e Diretor-geral de Instrução Pública* e fora *Vice-presidente da Comissão Superior de Instrução Pública*, tendo viajado bastante a fim de estudar os diversos sistemas de ensino. Era um admirador confesso do sistema Alemão que muito influenciou a sua reforma, até porque ali existiam muitos dos grandes pensadores e pedagogos de então. Nota-se a circulação de ideias pedagógicas e a tendência da escola moderna de se expandir em termos semelhantes por toda a parte. A *Reforma de Jaime Moniz* foi significativa em termos metodológicos, sendo a própria legislação esclarecedora. Valorizava o ensino da língua e literatura portuguesa, pelo seu efeito prático e influência no desenvolvimento do espírito metodicamente dirigido. Recomendava a utilização do método heurístico ou indutivo, não excluindo a memorização de regras bem formuladas, apenas recusava a memorização mecânica. Pretendiam desenvolver a memória, não só verbal, mas também real e ideal, possibilitando associações mentais e a imaginação, os sentimentos morais e actividade lógica do espírito. A orientação didática até então seguida baseava-se na memorização de conhecimentos, não existindo qualquer preocupação com a forma como os mesmos eram adquiridos. Uma grande inovação que lhe confere um cunho de modernidade foi a importância atribuída à metodologia de ensino a utilizar pelo professor, combatendo a rotina dos métodos intuitivos. A intuição era o primeiro passo, mas, para a transmissão de conhecimentos materiais, o primeiro auxiliar seria a presença dos objectos, a que estes conhecimentos diziam respeito. O ensino devia partir do concreto para o abstracto, do conhecido para o desconhecido. O ensino secundário de pouco servia se os professores tomassem por ponto de partida o resultado da abstracção mental, e doutrinassem os alunos antes de os encaminharem, pelo estudo dos elementos donde proveio, até à possibilidade de o perceberem por si próprios. Outro aspeto metodológico, novo era a condenação da aula magistral, puramente expositiva, defendendo o método socrático, bem compreendido e aplicado e não apenas confundido com o fazer perguntas. Os períodos expositivos deveriam ser curtos, seguidos de perguntas que averiguassem o entendimento do explicado. (Fernandes & Magalhães (Orgs.), 1999)

Segundo a *Reforma de 1894–1895* as disciplinas incluídas no plano de estudos visavam fins concretos e colaboravam na aplicação de metodologias bem específicas. A língua latina pela cultura geral, pelo desenvolvimento da lógica, a abundância de vocabulário, desenvolvimento do pensamento bem construído e da expressão exata. A geografia devia desenvolver a memória visual (formas, cores, localização no espaço), ajudando a desenvolver sentimentos estéticos, pela contemplação das belezas do mundo. Ajudava a correlacionar causas e efeitos, conduzindo a leis gerais e demonstrando a conexão mútua dos fenómenos. O aluno poderia percorrer em espírito, com o auxílio de meios gráficos,

que se multiplicavam constantemente, os mares, as ilhas e os continentes descobertos pelos portugueses, podendo provocar novos cometimentos, mesmo de outra natureza e mostrar a interdependência humana. A história promovia o desenvolvimento da inteligência através do exercício de distinção e análise da vida social e da relação dos factos com os seus antecedentes e consequentes, as suas causas e efeitos. Desenvolvia a memória, pela retenção de factos e datas importantes e reprodução mental dos componentes do passado. Deveria ainda desenvolver a imaginação, a vontade moral, pelo exemplo saudável, o sentimento artístico, o sentido histórico e o amor da pátria, da nacionalidade e da humanidade.

A matemática proporcionava a exercitação de rigorosa natureza científica. Ministrava um elevado número de conhecimentos essenciais e indispensáveis, constituindo parte da propedêutica geral da ciência. Levava à compreensão das coisas pela determinação da sua grandeza e forma, adestrando a inquirir, operar, provar, interrogar e responder, pois os seus elementos prestavam-se a muitas relações, combinações e comparações. Sobretudo conduzia a inteligência devido às muitas formas surgidas da simplicidade dos princípios, à austeridade de conclusões sem exceção, ao método dedutivo, ao disciplinar rigoroso do espírito e ao rigor lógico da ciência exata. As ciências físicas e naturais tinham conteúdo positivo, ministrando conhecimentos sem os quais o homem não poderia considerar-se cidadão do seu tempo, nem ascender à investigação mais elevada nos diferentes ramos das ciências. Nas ciências físicas (física e química) era primordial a observação, a experiência e a indução. Era necessário suscitar a atividade intelectual do aluno, levando-o pelo caminho mais direto para ver com exactidão, observar e experimentar com as precauções necessárias, habituando-o a procurar por si, a generalizar com rigor e a descansar apenas com o reconhecimento do carácter das leis da natureza. O estudo das ciências da história natural devia ser efetuado pela observação direta de indivíduos e objetos. Os alunos deveriam mobilizar a sua energia intelectual e ver com os olhos do corpo e do espírito, aprendendo a dividir, decompor e classificar.

A filosofia consciencializava sobre as noções fundamentais das leis, do grau de certeza e valor das hipóteses, do uso legítimo das ideias gerais, dos métodos e processos das diferentes disciplinas. Deveria levá-los à sistematização de todos os elementos de natureza filosófica, existentes na matéria e no método dos diversos estudos, dando uma unidade superior às diversas disciplinas. Levá-los-ia a entender as potencialidades do espírito, dos seus poderes, operações e alcance em simultâneo com a ideia, adquirida noutras disciplinas, das forças que movem o mundo físico. A filosofia deveria proporcionar aos alunos, normalmente envolvidos no estudo dos fenómenos externos e materiais, a observação dos fenómenos internos e psíquicos, desenvolvendo importantes funções intelectuais e morais.

O desenho contribuía para o desenvolvimento do espírito e simultaneamente auxiliar as outras disciplinas, pois o saber era concatenado. Deveria também não só educar os olhos

e o gosto, apreciando formas, cores e distribuição da luz, como também habilitar a mão para as operações gráficas e desenvolver as capacidades de análise e de síntese, ajudando outros estudos, nomeadamente nos geométricos. O professor de desenho não deveria usar a forma *dogmática*, na exposição oral, mas sim *enfeixar* os factos que, como premissas, tornassem as conclusões intuitivas. Ao ensinar as formas ou linhas geométricas, deveria apresentar aos alunos objetos onde se evidenciasse essas formas ou linhas. Ao enunciar teoremas ou analisar a resolução de problemas deveria esclarecer de modo compreensível e ordenado, dando ao espírito a *forma* necessária para o estudo das matemáticas.

“O capítulo ‘do ensino’ foi aquele que mais atenção mereceu a Jaime Moniz, constituindo, do meu ponto de vista, a primeira peça em que as teses de psicopedagogia emergente dominam o discurso do Estado acerca da organização do ensino e da aprendizagem. Abria-se com ele um quadro oposto ao do ensino livresco. ‘Para a transmissão de conhecimentos materiais’, preceituava logo o legislador, ‘o primeiro meio auxiliar’ era o da ‘presença dos objectos’ e o segundo o da ‘descrição gráfica’; não obstante, podia acrescentar ‘o emprego do desenho esquemático’ no caso de uma ‘superabundância de particularidades do objecto’. A observação real e a intuição marcariam, pois, os primeiros passos do estudante do liceu. Como já se referiu, a aprendizagem só fazia sentido como correspondendo a um trabalho do educando: ‘o ensino secundário de pouco servirá se os professores tomarem por pontos de partida o resultado da abstracção mental’, doutrinando os alunos ‘antes de os haverem encaminhado, pelo estudo dos elementos de que ele proveio, até à possibilidade de o perceberem por si mesmos’. Esta forma de ensino vivo, em que o professor se dirigia essencialmente ‘à actividade mental receptiva do aluno’ – e não tanto à transmissão de séries de representações, noções e juízos –, impunha que se servisse amiúde da ‘exposição oral’ e que esta se tivesse de apresentar sempre ao alcance ‘de todos quantos a escutam’. A oratória e os artifícios retóricos cediam assim o seu lugar a um trabalho aplicado da língua portuguesa. A linguagem do professor servia de modelo *moderno do dizer* e para isso eram exigidas nas suas palavras ‘clareza, correcção e pureza’ (Decreto de 14/8/1895). (Ó, 2007: 96)

Esteve sempre implícita a organização de formas de trabalho que efetivamente atingissem cada uma das chamadas *três faculdades* – aparecessem elas sobre a designação de *corpo*, *coração* e *espírito*, de *inteligência*, *sensibilidade* e *vontade* ou, mais junto ao presente, de *intelectual*, *física* e *moral* –, visando dessa forma a *educação integral* de cada aluno. Os programas educativos da igreja e do liberalismo a partir de finais de Oitocentos remetiam sempre – nas condições históricas de aparição, crescimento, variação e contingência de cada um, claro está – para uma comunicação inteligência – corpo – alma que termina invariavelmente com a apologia da autonomia e do domínio de si (Ó, 2007).

Jaime Moniz afirmou que o ensino secundário tinha a finalidade específica do *desenvolvimento do espírito*, afastando-se da corrente maioritária dos pedagogos que não atribuíam a este nível de ensino qualquer fim específico, vendo-o apenas como uma *ponte de passagem* para os estudos superiores. Os conotados com as correntes positivistas da educação, influenciados por Comte, Stuart Mill e Spencer sobrevalorizavam as disciplinas que permitiam aos alunos adquirir conhecimentos *mais úteis* resultando um maior peso das disciplinas científicas, por vezes excessivo e unilateral, em detrimento das humanistas.

(Proença in Fernandes & Magalhães (Orgs.), 1999) Ele visava a educação geral ou integral, não um ensino meramente informativo com uma vasta gama de conhecimentos que valiam por si só, mas sim um ensino em que a transmissão de conhecimentos visava “a par dos conhecimentos, as aptidões que lhe devem ser subordinadas. Não basta o saber, mais ou menos passivo: é preciso transpô-lo e passar à exercitação da correlativa actividade.” (Moniz, 1919: 403) “Nesta perspectiva rejeitava a pretensa e impropriamente denominada ‘índole prática’ e apontava para uma orientação do ensino que desenvolvesse as capacidades intelectuais de modo a que o aluno se tornasse apto a aplicar o saber adquirido.” (Proença in Fernandes & Magalhães (Orgs.), 1999: 42)

Deve perceber que tudo isto era a modernidade escolar na sua plenitude. No fundo implicitamente estava justificado a utilização de quadros e mapas parietais, sinónimo de modernidade, de concretização e de ilustração e ao mesmo tempo adjuvantes na educação cívica e moral.

Vejam-se algumas palavras do próprio Jaime Moniz que ilustram a sua defesa de uma escola moderna mantendo ainda hoje a atualidade:

“A cada criança deve deparar-se meio e ocasião de realizar o seu desenvolvimento até onde lhe permitam os seus talentos, a situação e as circunstâncias de que dispõe. Todo o educando a par de ser membro da sociedade a que pertence é uma individualidade com o destino próprio, com direito como homem a uma cultura que diga com êste destino.” (Moniz, 1919: 398)

“(…) Sadler adverte, com muita verdade, que na Alemanha os mais ilustres propugnadores da alta instrução técnica insistem pela aquisição de uma larga instrução geral como indispensável preliminar de bom êxito nos estudos de aplicação. Esta instrução terá ainda a vantagem superior de impedir que as fileiras da indústria científica se afastem dos interesses mais ideais e do resto da vida nacional.” (Moniz, 1919: 401)

“As ideias já expendidas acêrca da instrução secundária rejeitam a pretensa, exclusiva, e apregoada índole, imprópriamente denominada prática, que frequentes vezes lhe anda exigida como prenda irrecusável. Isto contudo nada tem de fazer, entenda-se bem, com os processos que importe empregar para a realização das funções a cargo do ensino médio; e em primeiro lugar para a transmissão de conhecimentos, a qual há-de abranger os exercícios destinados a interpretar o saber e fixá-lo no espírito e também a convergir para que êle tenha no momento oportuno, e na razoável medida, pronta aplicação. Todos os estudos escolares têm de ser considerados sob o duplo aspecto da aquisição do conhecimento e da conveniente aquisição técnica: é de absoluta necessidade que a par da posse do saber exista a faculdade de o pôr em acção nas condições indicadas. Daqui não deriva só uma vantagem material indispensável. Conforme diz um douto pedagogo americano o efeito exercido pelo trabalho de aquisição prática aproveita também para a melhor definição e maior segurança do conhecimento a que se refere, e coroa com a acção o desenvolvimento do respectivo processo mental.” (Moniz, 1919: 403)

“Convém advertir que a escolha das disciplinas, na prática oficial, não é um simples acto de ciência pedagógica; está sujeita à interferência do poder público, o qual se a pode efetuar de modo vantajoso, também a pode prejudicar: - por deficiência, quando omite disciplinas, por exemplo: para acudir à curteza e brevidade dos cursos; por excesso, como sucede quando elege a inscrever nos planos matérias para responder a exigências descabidas ou estranhas à natureza do grau de ensino, etc. A normalidade do quadro das disciplinas provém de prestar-se a merecida atenção aos pontos capitais do trabalho da cultura e aos interesses que daqui derivam. Os dois lados da cultura, o humanista e o real, e ainda a arte e as aptidões práticas, hão-de ter no plano o devido cabimento. Apesar de tudo e sem desconhecer que as necessidades dos tempos, a evolução social, as condições económicas, o progresso enfim, dão origem a inovações importantes, que é

preciso ter em conta, parece razoável entender com um sábio mestre que o quadro do ensino educativo, primário e secundário, se mantém firme na generalidade.” (Moniz, 1919: 409)

Com esta reforma o ensino secundário visava o desenvolvimento intelectual e moral, através da aquisição metódica e progressiva dos vários saberes disciplinares (Ó, 2002). Do ponto de vista estrutural e organizativo a criação dos liceus em 1836 limitara-se a *concentrar* num mesmo local as disciplinas e cadeiras avulsas derivadas dos tempos pombalinos e outras entretanto surgidas. Até Jaime Moniz tudo não passou de uma coabitação de professores e alunos, num mesmo estabelecimento, em actividades descoordenadas. Vigorava um regime de estudos centrado nas disciplinas consideradas individualmente, sem existir um plano de articulação dos diversos ensinamentos, nem uma ordenação da progressão dos alunos ao longo do curso liceal. Os alunos faziam exames por disciplina, podendo matricular-se ao mesmo tempo em anos diferentes conforme as aprovações nos exames. (Barroso in Fernandes & Magalhães (Orgs.), 1999) Era uma situação insustentável que se mantinha mercê dos interesses estabelecidos. A *Reforma de Jaime Moniz* surgiu como uma tentativa de contrariar a situação, “em oposição ao carácter / utilitário e pragmático da procura familiar e as lógicas mercantis do ensino particular. E se conseguiu sobreviver, muito ficou a dever certamente ao facto de ter sido promulgada em ditadura (João Franco), com as Cortes encerradas.” (Barroso in Fernandes & Magalhães (Orgs.), 1999: 18) Esta última ideia pode não ser consensual e outros factores poderão ter influído na situação, no entanto julgo também que a existência da ditadura foi importante para a concretização desta reforma contra os interesses estabelecidos (Lopes, 2004).

Uma das principais alterações foi a da “ ‘*distribuição comum, consecutiva, paralela, por justaposição, gradual (...)*’ ” das disciplinas substituindo a organização curricular vertical por uma organização horizontal baseada na “*conexão das disciplinas, na concentração do ensino, e na coordenação do trabalho dos professores.*” Tal forma organizativa, praticada em muitos países, foi denominada como “*regime de classes*” e teria como principal objectivo, segundo o próprio Jaime Moniz “ ‘*reduzir à unidade, no espírito do aluno, a variedade forçosa das matérias de ensino*’ ” (Barroso in Fernandes & Magalhães (Orgs.), 1999:18)

“A introdução do *regime de classes* como forma de organização e de administração dos liceus pode ser vista como expressão do *currículo oculto* que modelou a organização pedagógica do liceu a partir de Jaime Moniz e como expressão da racionalidade administrativa responsável pelas estruturas em que assenta a organização do liceu.” (Barroso in Fernandes & Magalhães (Orgs.), 1999: 18-19) As grandes consequências *profícuas* que esta radical alteração deveria proporcionar seriam, segundo o próprio Jaime Moniz, previsíveis:

“ – trocar uma forma incoerente e contraproducente de distribuição e de lição de disciplinas por outra psicológica e pedagogicamente organizada, atenta aos indivíduos e ao país a que se destinava;

- dar à referida forma o carácter progressivo que só os princípios afiançam;

-sair do atraso em que existíamos em tais pontos, para entrarmos, pela porta de uma ordenação do género das que hoje vigoram nos povos mais adiantados, ao convívio com os seus trabalhos e empreendimentos nesta província, e de conseguinte ao possível aproveitamento dos seus progressos.” (Moniz, 1918: 40 -1)

Deve-se ter em conta, ainda outros aspectos evidenciados por João Barroso. Em relação à organização pedagógica do ensino secundário em Portugal pode-se afirmar que quer em relação à seriação dos alunos pela idade e pelos conhecimentos, necessária ao ensino simultâneo e colectivo, quer em relação à divisão do percurso escolar em graus, cursos ou secções (o que já se efectuava deficientemente desde o *Regulamento de 1860*), a reforma de Jaime Moniz não inovou nada, a grande alteração foi a da adaptação desse princípio a um *curriculum* constituído por várias disciplinas, leccionado por vários professores e aos meios organizativos e administrativos utilizados na sua aplicação. A necessidade de articulação das diferentes disciplinas do plano de estudos, minimizando a sua independência, surgiu então como exigência técnico-pedagógica de operacionalização do ensino simultâneo, por classes e como forma de inculcação duma educação moral, sempre ligada ao processo de escolarização. Esta reforma evidencia claramente a ideia de que a própria construção do plano de estudos e a organização pedagógica dela decorrente, constitui um *currículo oculto* tão ou mais importante que a própria selecção de matérias, programas e conteúdos. Assim o *regime de classes* teve um “*sentido prático* (pedagógico e administrativo) e um *sentido simbólico*”. (Barroso in Fernandes & Magalhães (Orgs.), 1999: 20). Era, julgo eu, uma consequência da circulação internacional de ideias pedagógicas e da difusão internacional da escola moderna.

Com referência em André Chervel, Barroso afirmou também que *disciplina* ganhou um significado de *saber ensinado* divergente de *saber culto* que se relacionava com o ensino superior. As disciplinas do plano de estudos não eram meras *vulgatas* de áreas especializadas, adquiriam valor próprio advindo do lugar ocupado na formação geral do aluno, em articulação umas com as outras. Assim as disciplinas surgiram “como criações espontâneas e originais do sistema escolar” realizando a combinação entre conteúdos culturais e formação intelectual dos alunos. E, citando Eusébio Tamagnini, acrescentou que as disciplinas curriculares liceais não são as disciplinas científicas das universidades, campos abstratos de conhecimentos, mas sim unidades docentes, conjunto de factos e problemas concretos da vida, constituindo para os alunos centros de interesse indiscutível, à altura das suas capacidades mentais. (Barroso in Fernandes & Magalhães (Orgs.), 1999: 21)

Também em relação às instalações houve, com esta reforma, algum cuidado. Procurou-se uma boa e saudável localização e um melhor apetrechamento em termos de mobiliário escolar e material didático. Houve uma preocupação sincera em ultrapassar a situação existente até aí. No século XIX muitas vezes se recorreu a edifícios públicos devolutos e à sua reutilização, o que retardou o aparecimento de construções escolares com qualidade, assim tanto nos projectos de raiz como nos espaços reutilizados a *apropriação* foi um denominador comum, em virtude da estrutura física perdurar sobre os métodos e organização pedagógicas ao longo do tempo (Silva, 2002).

“Uma arquitectura escolar de qualidade resultará de um lento processo de maturação atravessando todo o século XIX, acumulando experiências a partir da implementação de normativos para a construção de escolas, da publicação de planos, da divulgação e reconstituição de classes-modelo nas exposições universais e, sobretudo, pela multiplicidade de projectos e do debate teórico a eles associado.

Enquanto área de especialistas, onde intervêm arquitectos, pedagogos e higienistas, a arquitectura escolar sublinhará os valores associados à racionalidade e à eficácia (higiene, vigilância, economia, conforto...) – em superação das propostas provindas da academia – criando uma arquitectura repetitiva, económica e de fâcies homogéneo.” (Silva, 2002: 17)

Nos finais dos anos Oitocentos, devido a uma tradição secular, as tipologias dos edifícios escolares *denunciarão* ainda a sua ascendência remota, no caso liceal a do convento, com os pátios claustrais a evidenciarem tal influência. Além disso o esforço legislativo prolongado (1884, 1896, 1897, 1902) para a construção do edifício para o *Liceu Central de Lisboa* (*Liceu de Passos Manuel*) mostra claramente, na viragem do século o desfasamento entre a legislação e a sua execução real, *no terreno*. Só já bem perto da implantação da *República* é que “num sentido de modernização fundamentalmente no ensino secundário, afloraram de forma decisiva as questões respeitantes à instalação dos liceus em edifícios de raiz, à dotação de material didático, ou ainda de outros equipamentos destinados ao ensino experimental, e de se verificarem algumas realizações” (Silva, 2002: 17 e 21). Uma vez mais notamos a marca da modernidade, da circulação internacional de ideias e materiais e da difusão da escola. É neste contexto que a presença de materiais parietais ganha um grande impulso.

Em 1905, com Eduardo José Coelho, um progressista liberal, surge outra reforma em que se voltava a dar mais importância às novas matérias em detrimento das clássicas. A disputa entre o pendor mais humanista e o pendor mais científico, bem como entre o ensino liceal e o ensino técnico-profissional atravessou todo o século. Contudo, uma certa ideia de escola permaneceu para o futuro. Para o bem e para o mal a *Reforma* de Jaime Moniz e João Franco marcou decisivamente o ensino secundário, particularmente o sistema liceal, não sendo descabido afirmar, como já alguns fizeram, que foi com esta reforma que o ensino liceal se implantou decisivamente. Foi neste momento que se desenvolveu um estilo de ensino característico que perdurou, com mais ou menos alterações, evoluindo, ao longo da vigência do ensino liceal, subsistindo no atual ensino

secundário. Foi daqui que uma certa ideia de escola e organização escolar moderna *saltou* para outros níveis e tipos de ensino (Lopes, 2004).

A pedagogia é um saber disciplinar, uma disciplina no campo das ciências humanas, que utiliza o exame, onde se combinam o olhar hierárquico e a qualificação dos indivíduos em torno da norma, com processos de normalização. Além disso, a pedagogia coaduna políticas de educação que fabricam a figura do aluno, transformando a criança em aluno (o escolar), dotando-o de atitudes e capacidades, exigindo comportamentos e fazendo adaptações à ordem e às tarefas. É um arranjo do biopoder, articulando disciplina e biopolítica. Contando com o aporte (inter)disciplinar da psicologia, a pedagogia se psicologiza e contribui com a psicologização dos sujeitos escolares, individual e coletivamente, inventando e transformando diversas ideias em termos psicológicos e intimistas, tal como sugere acontecer com o bullying. Nessa articulação, uma pedagogização das relações afetivas em espaço escolar vem se tornando técnica de governo e modo de subjetivação, coadunando conhecimento sobre as pessoas com o objetivo institucional de administrar, moldar e reformar (Ó, 2007).

“Se a infância vive os primeiros anos de escola numa proximidade grande com a família e as comunidades locais, o liceu vai ajudar a construir socialmente uma ‘nova idade’ que ganhará uma importância

Cada vez maior ao longo dos séculos XIX e XX. O discurso de raiz psicológica cumpre a função essencial ao produzir categorias e classificações que legitimam entidades adolescentes, pessoais e sociais, consagrando uma separação entre a esfera familiar e o espaço escolar. O Estado substitui progressivamente as famílias e a Igreja já no seu papel de formação das crianças e dos jovens: o *novo aluno*, autónomo e responsável, é também o *novo cidadão*, activo e empreendedor.

A operação histórica que inventa e desenvolve a ideia do liceu assenta nestes dois elementos. Por um lado, a emergência de práticas de autogoverno, que estimula uma disciplina que vem de dentro, juntando a liberdade à responsabilidade. Por outro lado, a afirmação de um projecto sociopolítico que encara a cidadania, ‘uma cidadania consciente e esclarecida’, como elemento central do progresso. A pedagogia moderna contribui para o estabelecimento de uma nova relação entre o governo do Estado e o governo do indivíduo.

O liceu é uma organização pensada e desenvolvida por educadores e especialistas. Os contextos políticos e os interesses das famílias desempenham um papel essencial nomeadamente para compreender o jogo da oferta e da procura da educação. Mas a compreensão da ‘máquina liceal’ reside nesse esforço continuado e sistemático para conceber e consolidar dispositivos de enquadramento dos alunos, submetendo-os, em seu próprio nome, a uma acção pedagógica que os torne capazes de enfrentarem a vida, isto é, de se comportarem como trabalhadores eficientes e cidadãos responsáveis.

A educação integral, nas suas diversas modalidades e entendimentos, constitui a linha central de um modelo de formação que se tornou de tal maneira preponderante que somos incapazes de imaginar qualquer outra via ou possibilidade de educar. ‘Se instruir, na verdadeira acepção da palavra, é difícil, educar ainda é mais’ - o texto de Adolfo Lima chama a atenção para uma modernidade pedagógica que tem como objectivo a formação integral dos alunos.

Se é possível compreender o processo de edificação do ‘liceu moderno’ se estivermos atentos à forma como a autoridade se inscreve a partir de um apelo à liberdade, como a disciplina se inscreve como parte integrante do discurso da autonomia. E *vice-versa*. É a fusão destes termos, e não a sua oposição, que permite olhar diferente sobre os liceus. Não se trata de apagar as cronologias políticas ou as disputas ideológicas, mas tão-só de delinear essa racionalidade – razão de um saber técnico, científico e pedagógico – que produz o liceu como a mais importante instituição especializada na formação dos alunos entre a infância e a vida adulta (...). (Nóvoa, 2005a:71)

A grande bandeira do discurso do liberalismo foi a da escola para todos para edificar uma sociedade marcada pelo progresso industrial. “Veamos Portugal no interior de um cenário mais vasto. O propósito de uma generalização das práticas educativas intencionais não apareceu no século XIX, mas foi nessa centúria que a intenção de educar as massas populacionais jovens apareceu ligada à ideia de obrigatoriedade de frequência escolar e, simultaneamente, se deu a transferência da responsabilidade das famílias para as escolas. A educação escolar tornou-se desde então matéria de ordem pública.” (Ó, 2007: 65). Além disso, “em toda a Europa e nas Américas, o currículo e as matérias escolares que se estabeleceram no século XIX são, a esse respeito, exemplares de uma dimensão de ‘socialização’ na cultura nacional (a língua pátria, a história e a geografia, da educação cívica ou moral); por outro, percebemos a presença de uma outra que integrava o conhecimento associado ao progresso das sociedades (as várias matérias de ensino ligadas às ciências); e como matérias que incorporam em si estes dois valores – o da cultura nacional e o do progresso ‘material’ e ‘espiritual’ na nação – as matérias das artes e da educação física (Meyer, Kamens Et Benavot, 1992). O debate em torno do ensino integral ampliou-se enormemente nesse século. E importa analisá-lo mais de perto em Portugal.” (Ó, 2007: 68).

É no interior desta modernidade, desta escola e deste ensino modernos que os materiais parietais surgiram e permaneceram no quotidiano escolar.

Cultura Visual

“Só tinha à minha disposição duas experiências: a do sujeito olhado e a do sujeito que olha”. “Porque do ponto de vista do olhar, ‘a essência da imagem é a de estar toda de fora, sem intimidade, e, contudo, mais inacessível e misteriosa do que o pensamento do foro interior. Sem significação, mas apelando para a profundidade de todo o sentido possível; irrevelada e, todavia, manifesta, possuindo essa presença – ausência que faz a atracção e o fascínio das sereias’ (Blanchot).” (Barthes, 2008: 18 e 117)

Venha comigo agora a um outro domínio que tem que estar presente nesta tese, debruçemo-nos sobre a *cultura visual*. Um trabalho que tem como fontes primárias imagens e se dedica à sua análise é, forçosamente, ligado à *cultura visual*. É através da visão que nos relacionamos *normalmente* com as imagens. Assim, é imperioso determinarmos um pouco sobre as implicações dessa *cultura visual* desenvolvida, também ela, na modernidade.

“No início da época moderna, no século de Inácio, há um facto que, ao que parece, começa a modificar o exercício da imaginação: uma modificação na hierarquia dos cinco sentidos. Na Idade Média, dizem os historiadores, o sentido mais desenvolvido, o sentido por excelência, aquele que melhor estabelece o contacto com o mundo, é o ouvido; a vista aparece apenas em terceiro lugar, a seguir ao tacto. Depois, há uma inversão: os olhos tornam-se os órgãos principais da percepção

(o barroco testemunhá-lo-ia, como arte da coisa *vista*). Esta mudança tem grande importância religiosa. A primazia do ouvido, ainda muito viva no século XVI, era teologicamente garantida: a Igreja baseia a sua autoridade na palavra, a fê é audição: *auditum verbi Dei, id est fides*; o ouvido, e só o ouvido, diz Lutero, é o órgão do Cristão. Há o risco de aparecer uma contradição entre a nova percepção, conduzida pela vista, e a antiga fê, baseada na escuta. Inácio empenha-se precisamente, em transformá-la: pretende fundar a imagem (ou ‘vista’ interior) na ortodoxia como nova unidade da língua que constrói.

Todavia, existem resistências religiosas à imagem (além da marca auditiva da fê, acolhida, mantida e reafirmada pela Reforma). As primeiras são de origem ascética; a vista, substituta do tacto, facilmente se associa ao desejo da carne (embora o antigo mito da sedução seja o das Sereias, quer dizer, de uma tentação melodiosa), e o asceta não confia na vista, tanto mais que não se pode viver sem ver; além disso, um dos predecessores de João da Cruz impunha às suas percepções visuais um limite de cinco pés, para além do qual ele não deveria olhar. Anterior à linguagem (‘Antes da linguagem, diz Bonald, só existiam os corpos e as suas imagens’), a imagem, ao que se pensa, tem qualquer coisa de bárbaro, numa palavra, de *natural*, que a torna suspeita a qualquer moral disciplinar. Talvez haja, nessa desconfiança em relação à imagem, o pressentimento de que a vista está mais próxima do inconsciente e de tudo o que nele se agita, como notou Freud. A Igreja desenvolveu outras resistências contra a imagem, mais ambíguas: as dos místicos. Vulgarmente, as imagens (especialmente as visões, e com mais razão ainda as ‘vistas’, de ordem inferior) não são admitidas na experiência mística senão a título preparatório: são exercícios de iniciados; para João da Cruz, imagens, formas e meditações convêm apenas aos principiantes. (...)

A estas desconfianças, ascéticas ou místicas, sabe-se que Inácio responde com um radical Imperialismo da imagem: produto da imaginação dirigida, a imagem é a matéria constante dos *Exercícios*: as vistas, as representações, as alegorias, os mistérios (ou pequenas narrativas evangélicas), continuamente suscitadas pelos sentidos imaginários, são as unidades constitutivas da meditação, e, como já dissemos, esse material figurativo engendrou naturalmente, depois da morte de Inácio, uma literatura de ilustrações, de gravuras, que por vezes foram adaptadas ao país onde deveriam servir a evangelização: algumas delas foram oferecidas ao último imperador Ming. A imagem, no entanto, só é reconhecida, promovida, à custa de um tratamento sistemático de que Inácio foi o primeiro praticante e que de maneira nenhuma se encontra nas tentativas condescendentes e aproximativas que os místicos conseguem fazer das visões, antes de se desembaraçarem delas unicamente em proveito da treva divina. Com efeito, há um meio de ‘esquecer’ teologicamente a imagem: é construir com ela, não o meio gradual para uma via unitiva, mas a unidade de uma linguagem.

Constituir o campo da imagem em sistema linguístico é, com efeito, prevenir-se contra as margens suspeitas da experiência mística: a imagem é a garantia da fê ortodoxa, porque, sem dúvida (entre outras razões), autentica especificidade da confissão cristã” (Barthes, 1971: 67-69).

O nosso tempo é um tempo em que a imagem, ou melhor a comunicação pela imagem, é onnipresente. Na rua, em casa, no trabalho, em livros e revistas, nos computadores e telemóveis, em cartazes, na televisão, por todo o lado somos *bombardeados* com imagens. “Today, visual culture seems to be everywhere in universities, a symptom of the seemingly endless saturation of the contemporary world by images. As Nicholas Mirzoeff states in his volume, *Visual Culture: An Introduction* (Routledge, 1999), ‘Modern life takes place on screen.’ The self evident nature of such assertion, we believe, is contingent upon understanding our present moment in relation to a particular historical framework in which the nineteenth century forms an indispensable starting point. As much as we are guided by the notion that visual culture has a ‘history’, we also believe it must be organized as an historical problem. The goal (...) is to provide a specific and historicized narrative for the kinds of questions and problems of visual culture today as outlined by Mirzoeff. In that way (...) ‘modernity’ rather than

‘Modernism’ becomes a primary way of conceiving the changes particular to visual culture of the nineteenth century.”(Schwartz & Przyblyski, s.d.: XXI). Existe por parte de muitos um autêntico culto da imagem, sua ou dos outros. É um tempo de *cultura visual*, no entanto é muito difícil defini-la. O termo *cultura visual* é muito abrangente, tanto descreve uma situação onde as obras de arte se unem a referências de outras disciplinas e campos, como a situações de análise no âmbito da psicologia, da antropologia, da história, da sociologia ou da filosofia, entre outros. Pode-se afirmar que é um campo de estudos dedicado a processos culturais, nomeadamente costumes e hábitos visuais específicos de um determinado povo ou segmento de uma população ou comuns a vários. São estudos que tentam equacionar os aspetos visuais como fonte de transmissão cultural. Colocam em causa as diversas relações e interferências que são implicadas pelos sistemas culturais no modo como identificam e entendem o mundo e a realidade pela identificação visual. Incluem vulgarmente estudos culturais que combinam os contributos da antropologia e da história da arte, fixando-se nos aspetos culturais apoiados em imagens.

A pós-modernidade é marcada pelo visual em contraposição ao romance que foi a forma de expressão do século XIX (Mirzoeff, 1999). Ainda que o século XIX, sobretudo a segunda metade, tenha sido já, também um século da imagem (Nóvoa, 2000; Lopes, 2004). A imagem escrita, descrita, ou fixada por meios manuais ou mecânicos é muitas vezes fruto do momento que passa, registando-o porque ele não volta mais. Assim existe algo de histórico na imagem. A precisão com que é estabelecida, o seu carácter duradouro e permanente e a criação que implica são traços distintivos da sua natureza. Com a imagem a expressividade humana amplia a sua capacidade de ação. Ao contrário dos conceitos que se pretendem definidores, as imagens são por natureza vagas e suscetíveis de diferentes interpretações. O nosso tempo tão diverso e variável, onde tudo muda instantaneamente e onde tudo se divulga e comunica com uma rapidez estonteante, tem na imagem uma forma privilegiada de expressão. Só que neste mundo contraditório a potencialidade criativa da imagem e da sua leitura/interpretação é extremamente ambígua. A *cultura visual* é uma tática para estudar a genealogia, a definição e as funções da vida quotidiana pós-moderna a partir da perspectiva do consumidor, mais do que do produtor. Não é uma história das imagens, nem depende das imagens em si próprias, mas da tendência em plasmar a vida em imagens ou visualizar a existência pois o visual é sempre um lugar desafiante da interação social e da definição em termos de classe, género, identidade sexual e racial (Mirzoeff, 2002).

A *cultura visual* pode ser definida primeiro que nada pelos seus objetos de estudo que são examinados não pelo seu aspeto estético, mas antes pelos seus sentidos, como modos de fazer imagens e definir a experiência visual em contextos históricos particulares. Ela faz um investimento particular na visão como uma experiência histórica específica mediada por novas tecnologias e pelas formações sociais e individuais que permite. A

partir daqui sublinha e identifica o estatuto do visual como uma experiência sensorial que é ela própria condicionada por um entendimento histórico da psicologia, da ótica e da ciência cognitiva. Ela coloca os objetos visuais, a produção de imagens e a sua receção no centro de um inquérito baseado na história. Sugere também a reorganização dos períodos históricos que podem ser classificados como “regimes escópicos” com padrões variados de regulação de comemoração e usos repressivos de objetos particulares, tecnologias e modos de ver¹⁵² (Schwartz & Przyblyski, s.d.).

(...) Nicholas Mirzoeff suggests a move away from a certain kind of object-orientation: ‘Visual culture directs our attention away from structured, formal viewing settings like the cinema and the art gallery to the centrality of visual experience in everyday life.’¹⁵³ Breaking down the boundaries between conventional sites for experiencing the visual and the world ‘out there’ is fine as far as it goes, especially to the degree that it makes explicit the often problematic segregation of art ‘isms’ from more apparently fashionable and faddish definitions of ‘style’. Yet we would suggest that visual culture’s alliance with everyday life should still emphasize objects produced and consumed primarily (if not exclusively) as images and their associated institutions and practices as culturally significant vectors of visual experience.

Another way of saying this might be that we acknowledge the hybridity of cultural forms in an expanded visual field. But, as we move outwards from the arenas of art galleries, museums, movie theatres, and the like, we would also maintain that the angle of historical approach to these forms should be fundamentally invested in their visual character. The great world’s fairs of the nineteenth and early twentieth centuries would be one good example. Vast engines for showcasing material culture during the industrial and imperialist age, they are not interesting to scholars of visual culture primarily as a catalogue of that culture (and as a point of entry for discussions of the use-value of such objects as steam locomotives, silk purses, and machine guns), but as a particular site for transforming such disparate elements into spectacles (of exoticism, commodity fetishism, or technological wizardry, to name just a few examples). The nineteenth-century invention of the department store would be another example. While an account of the changing experiences of window-shopping as a consumerist, urban distraction certainly falls under the rubric of visual culture, a business history of retail shopping (on which the department store also had a significant impact) that did not include an interrogation of visual practices of commercial display among its examinations of sales figures, inventories, and vendor relations does not. In order to be a useful category of historical analysis, in other words, we believe that the differences as well as the similarities between visual culture and cultural history, or material cultural studies more broadly speaking, must be constantly and consistently interrogated.

Visual culture thus includes the study of image/objects and also reaches beyond them to include the history of vision, visual experience, and its historical construction. It constitutes its ‘subject’ of reception as a viewer or a spectator (whether active or passive- and this in itself can be a point of dispute) rather than as a reader. Elaborating on Michael Baxandall’s notion of ‘the period eye’ historians of visual culture consider changes in both representational practices and in modes of observation¹⁵⁴ (Schwartz & Przyblyski, s.d.: 6-7).

¹⁵² Vanessa Schwartz e Jeannene Przyblyski colocam aqui a nota 16: “The term ‘scopic regime’ is borrowed from Martin Jay’s *Downcast Eyes. The denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought* (Berkeley, Calif.: University of California Press, 1993).”

¹⁵³ Vanessa Schwartz e Jeannene Przyblyski colocam aqui a nota 17: “Nicholas Mirzoeff (ed.) *The Visual Culture Reader* (London: Routledge, 1998).”

¹⁵⁴ Vanessa Schwartz e Jeannene Przyblyski colocam aqui a nota 18: “For the ‘period eye’, see Michael Baxandall’s *Painting and Experience in Fifteenth-Century Italy* (Oxford: Oxford University Press, 1972).”

A abordagem em *cultura visual* tanto pode ser feita pelos objetos visuais artísticos, de *design*, de moda e outros, ou pelos valores e identidades construídos e comunicados culturalmente através da mediação visual, ou pelo exame da natureza conflituosa desse visual devido aos mecanismos de exclusão e inclusão de processos identitários. Todas estas vias se interligam com os meios parietais de ensino. *Cultura visual* tem também a ver com cultura da imagem, no entanto nem todas as imagens são experiências visuais, nem a *cultura visual* se restringe à imagem. A *cultura visual* é a nossa forma de olhar o mundo e, em parte, é ela que dá forma ao nosso mundo. Mas para se entrar no domínio da *cultura visual* temos que começar por perceber que a imagem visual não é estável, mudando a sua relação com a realidade exterior em momentos particulares.

Como já deve ter percebido, ver é dos primeiros sentidos que desenvolvermos, vemos antes de começar a falar, as crianças olham e reconhecem ainda antes de conseguirem falar. Ver dá a capacidade de interpretar as coisas conforme as nossas próprias vivências. O significado de uma imagem pode alterar-se conforme o que está ao seu lado ou o que vimos antes e depois dela, do mesmo modo que pode variar conforme a época, pois cada época vê de modo diferente. “ Só tinha à minha disposição duas experiências: a do sujeito olhado e a do sujeito que olha” (Barthes, 2008: 18).

O trabalho do historiador é sempre um trabalho de interpretação, a história não fala por ela própria. É sempre algo que tem que pelo menos de ser representado de um ou de outro modo. A redução da lacuna entre o objeto ou evento e a sua representação é trabalho do historiador. Muito se escreveu nas últimas décadas sobre a viragem linguística. A linguagem é vista como veículo para um pensamento que ressoa com o que ele representa, de modo mais ou menos direto. Os estudos culturais e os domínios relacionados do pensamento contemporâneo moveram o foco, de práticas significativas com modos reflexivos e intencionais de trabalho com significado, para uma abordagem mais construtivista. Esta visão implica que a verdade não seja algo que exista lá fora para ser descoberto e revelado, tem que ser montado, construído segundo práticas estabelecidas e contestadas. Comprometermo-nos com esta abordagem hermenêutica é comprometermo-nos com as questões fundamentais sobre o sentido dos signos. As imagens simplesmente refletem algo que está lá? Ou, as imagens refletem a intenção de um ato consciencioso de representação, empreendido por um sujeito em condições específicas, num momento histórico concreto? Ou, as imagens têm uma lógica própria que opera relativamente autónoma em relação ao seu contexto de produção e às intenções de um produtor?

“It is with the ‘visual turn’ that this (...) occupies itself. While semiotics belongs to no particular domain of knowledge, it has become associated with cultural studies and other hybrid practices. Semiotics has had a significant influence on philosophy, on the understanding of systems of ideas

and knowledge¹⁵⁵. Semiotics was originally conceived of by de Saussure as the ‘science of signs in society’¹⁵⁶. The linguistic turn is a kind of shorthand in effect for a general concern with matters of representation.

(...)The turn towards the visual here is not a turn away from other modes, other senses of doing history.¹⁵⁷ The visual here is seen as offering a specific (but certainly not separate) form of knowledge that requires its own modes of apprehension. It offers a complementary form of historical knowledge (...).The concern here expressed with the visual arises from particular ongoing engagements with aspects of the history of education. This engagement with the visual will no doubt have some significant impact on our idea of ‘the archive’ and of the proper practices of historiography, but makes no claim to privilege the domain of the visual as offering a special kind of access to the past in education. The whole problematic, in fact, of the relations between the visual and others forms of knowledge is variously grappled with here (Mietzner, Myers & Peim (eds.), 2005: 12).

Os objetos da história, as fontes materiais da prática de pesquisa histórica e a criação de conhecimento histórico, estão sempre sujeitos a interpretações. Os objetos da história em si não são de definição certa e autodenunciada. Foram gerados a partir de signos e processos de significação divididos, complexos e fundamentais. Esta sua indeterminação é dramaticamente representada por disputas sobre o que constitui a história e desenvolvimentos relativamente recentes na construção de novos significantes e histórias alternativas. A consideração da visualidade na investigação histórica, ou melhor, a penetração da história na cultura visual é uma realidade nova que não podemos escamotear. “The uncertainty principle”, then, gives rise to a dynamic field of discourse where objects get produced and their very identity is contested. It is into this domain that the following contributions enter, to establish a range of different types of history, in many cases arguing for the consideration of new types of historical archive, as well as offering a rearticulation of the multiple ways of interpreting and making sense of the history of education. As variously precised (...), a clear sense emerges that to engage with the visual in the field of the history of education is, among other things, to question the kinds of history that we produce and to bring into explicit focus the question of representation as a factor that determines the historical field” (Mietzner, Myers & Paim (eds.), 2005: 20-21).

Na ligação com a *cultura visual* existe um frequente e insistente reconhecimento e uma exploração das relações entre o sujeito social (por exemplo, o sujeito educativo) e os objetos visuais que ocupam o campo da experiência e do conhecimento. O sujeito, neste sentido, é o sujeito recriado, restituído através do discurso histórico, mas também o sujeito do conhecimento. Pode-se afirmar que existe uma redefinição da relação do sujeito com um campo de conhecimento e este sujeito da história não pode ser apagado do discurso de representação. Assim que o sujeito é apanhado no campo do visual pelo

¹⁵⁵ Nick Paim coloca aqui a nota 11: “Ibid.” referente a “M. Foucault, *The Order of Things* (London: Tavistock, 1970), pp. 78-120.

¹⁵⁶ Nick Paim coloca aqui a nota 12: “F. de Saussure, *Cours de linguistique generale* (Paris: Payot, 1992) p. 33: ‘une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale’.”

¹⁵⁷ Nick Paim coloca aqui a nota 13: “See *Paedagogica Historica*, 36 (2000), 1.”

olhar atento e impessoal de “o outro”, ele é o agente ativo no mundo de imagens que procuram ser reconhecidas como real. O sujeito é alguém que está sempre presente e simultaneamente ausente no visual em quadros, fotografias e filmes. “The problematic of representation is perhaps most dramatically realized through the ‘caught’ subject of visual technologies (more so than with the ‘fabricated’ subject of less ‘mechanical’ technologies of representation). For the fotographic image induces us think, in the first place, at least, of a pearson more than a subject, of an individual perhaps more than a figure or metonym encased in a social space. And yet the logic of the representation, the logic of the sign, does not cease at the point when we recognize (or ‘misrecognize’) the figure as a point in the trajectory of life. We learn to read photographs as much as we learn to read other textual forms. It is appropriate, then, that the photograph occuppies some of the more theoretical explorations here, in terms of beginning to formulate a sense of the photograph as a specific textual form within the general archive of the history of education (Mietzner, Myers & Paim (eds.), 2005: 22-23).

Nesta tentativa de reconstrução do assunto o sujeito não pode ser excluído. O visual proporciona uma série de ocasiões para o reenvolvimento com a educação em variados modos e contextos diferentes. Está presente, é claro, em alguns destes assuntos uma dose de subjetividade e a experiência pessoal do historiador enquanto sujeito educativo. Está sempre presente como os assuntos sociais foram retratados e retransmitidos aos espectadores. É evidente que o cálculo do sentido das imagens significa também o cálculo de nós próprios, das nossas próprias subjetividades. Como sugeriu Barthes com o seu “punctum”, frequentemente o nosso envolvimento com as imagens implica um elemento visceral que força a deslocação do nosso envolvimento para lá do estritamente convencional. Os signos e os textos visuais não existem como entidades independentes. Como bem sabe, somos constantemente expostos a todo o tipo de imagens, como as experienciamos é um assunto complexo. Não existe uma realidade científica objetiva e existem inúmeras teorias e posições que mostram diferentes caminhos para entender o visual. Elas vão desde a psicanalítica, com a sua intensa ligação com a estrutura do sujeito, ambos no interior de uma relação com o campo da visão, até à etnográfica. Esta mais preocupada em tentar calcular como o sentido visual é atualmente envolvido com as experiências vividas dos assuntos sociais atuais. Podemos começar por calcular a complexidade do cálculo fundamental do envolvimento com o visual em termos da avaliação do signo visual e cálculo dos textos visuais, a sua taxonomia e aspetos genéricos. Por outro lado, não formalista, também pode calcular os contextos dos textos visuais, das suas relações com outros textos, visuais e outros, os códigos específicos ou as linguagens próprias, as suas relações com os sentidos que circulam através dos textos, contextos, assuntos e discursos (Mietzner, Myers & Paim (eds.), 2005).

Uma análise estruturalista pode ser capaz de revelar as relações internas no interior dos textos. Mas, até as análises estruturais têm de começar a endereçar a moldura genérica

da identidade textual. O processo de fazer sentido move-se sempre para lá dos confins do texto. As fronteiras são incertas e difíceis de definir. Existe também uma componente “jurídica”. Que tipo de evidências contam, regras para a sua organização, apresentação, quem é autorizado a fazer interpretações, a definir temas. As imagens foram apanhadas em discursos embebidos em práticas materiais. A história não pode ser inocente em relação à sociologia do conhecimento. O conhecimento em história não subescreve um único paradigma abrangente. O campo da representação não pode ser exaustivamente calculado como “científico” por métodos predeterminados de prova total. A posição do sujeito, o facto bem complicado da subjetividade, tem de ser tido em conta. Tal significa repensar algumas ideias familiares como ideologia, intenção e receção, no campo da representação incluindo visual. A dimensão social do sentido não pode ser escrita sem ter isto em conta (Mietzner, Myers & Paim (eds.), 2005).

“The problema of status and approach (how do we read diferente types of historical data?) seems particularly emphatic in relation to visual material that comes within the ambit of fiction. But a similar uncertainty may arise with other categories. What approach is appropriate to government documentaries, promising a bright new age? What approach is appropriate for Moholy-Nagy’s peculiarly arresting photographs of Eton College? Is there a method that can encompass these different instances of visual data in the field of the history of education? On a number of occasions this collection also addresses fictions of various kinds within or relating to the field of education. What is the motivation and the direction of this kind of exploration? In what sense does material from popular culture enter into the domain of history? What are the relations between fictions and non-fictions, in terms of textual orders, text types, modes of reception, sense-making and meaning within a field?

To some extent these questions are explored explicitly. The relations between the fictional and the documentar are clously bound up with questions about the status of text, document archive and the nature of the relations between data and interpretation. These questions touch on vital matters that promise to transform and re-energise historical studies, both opening the field to include reference to a vastly expanded range of data and prompting a rethinking of the relations between knowledge, ideas and perspectives. In this context the historical meets with other domains: the approach must become multidisciplinary. Fictions of various kinds provide further examples, further semiotic data and at the same time further issues and problems for interpretation and determination. (...)

There is the question of whether the incursion of the visual into the history of education constitutes a radical shift in the order of things, particularly in the nature of the archive. Does the visual require a different mode of engagement, different kinds of tactical deployment in arguments? Does the visual open new and different spaces for exploration, for active engagement and re-engagement with the classical issues of the history of education? And does the visual open the possibility of an approach to hitherto unexplored spaces and dimension? Does this engagement effect a different conception of the field, of its objects, modes of engagement, subject position, of its method and of its archive? The determination of these questions rests with the movement of the discourse. In one sense it is already very obviously and clearly evident that the archive is not a stable and fixed something, as new discourses enter into the field and open new objects and new ways of engaging with history. Women’s histories provide a vivid and perhaps drastic example of the reconstitution of the field of history trough the opening up of a new and different space of knowledge. The field is not simply expanded by the intrusion of hitherto excluded knowledge. Its borders are interfered with; its ontological status is problematized, reorganized and redefined (Mietzner, Myers & Paim (eds.), 2005: 30-31).

O processo de transformação que as tecnologias de reprodução permitem é vital para perceber a lógica curiosa e enigmática da imagem fotográfica. Mesmo quando aparenta a

maior naturalidade a imagem fotográfica transforma os objetos e o espaço que aparenta capturar. A imagem fixa é simultaneamente uma redução e um reflexo de sujeitos, objetos e espaços. Retirada do contínuo espaço-temporal produz uma fatia bidimensional da existência social. Cada marca na sua superfície representa um traço de uma entidade que esteve presente. A imagem em todas as suas particularidades vividas recorda a sua presença e simultaneamente a sua ausência. Não é só a ausência representada pela bidimensionalidade é também ao enfraquecimento do contexto, o “fino” contexto experiencial do contínuo vivido. A imagem visual assume frequentemente um trabalho mais imediato que o da palavra que tem que ser ativada no interior de um discurso para fazer sentido. A imagem visual existe num discurso visual, o que significa que se pode falar de uma linguagem visual, códigos visuais que fazem sentido no interior de uma prática social que ocorre em situações e contextos específicos. Um processo evidente é o de colocar imagens e textos visuais no interior do contexto da sua produção e receção. É uma lógica que se aplica a imagens construídas através de outras tecnologias e a imagens em movimento, em filmes. Nesse trabalho de recriação de contextos e sentidos, essas outras dimensões estão presentes (Mietzner, Myers & Paim (eds.), 2005).

Se a imagem ameaça perturbar uma certa ordem das coisas no domínio da história, permanece a questão de saber se esta perturbação pode ser vista como uma intervenção positiva ou como negativa. É um debate que continua a processar-se. O material visual é apenas um elemento na tentativa em curso de representar a verdade, provisória e posicionada, de uma interpretação, uma posição, uma ideia. Nesta tentativa o visual pode providenciar uma aquisição diferente, um acesso a outra dimensão, um modo diferente de apreender as relações entre sujeitos e objetos. O visual pode ser visto e entendido como um novo modo de envolvimento com os espaços sociais e as relações sociais da educação. O visual pode também oferecer acesso às retóricas educativas enquanto se movem entre diferentes domínios de representação. As visões encapsuladas em documentos de política, por exemplo, ou legislação reformadora e transpostos para produções em celuloide ou documentários olham para o futuro para novos destinos educacionais. Esses futuros, agora passado, que vemos em quadros, fotos e filmes, em termos da sua realização do ideal que representam, encontram um método para posterior especificação da formação particular de ideias no domínio público (Mietzner, Myers & Paim (eds.), 2005).

As práticas visuais têm uma história que vem de trás. A separação entre diferentes tipos ou níveis de imagens desmente o facto de as práticas visuais em história serem por contraste integradas, interrelacionadas, concebidas de modo mais dinâmico, mutuamente empenhado e com caminhos interativos. Alguns exemplares, vindos da Holanda do século XVII, por exemplo, mostram que as formas visuais híbridas, efêmeras ou

marginais coexistiram com formas de arte visual mais tradicionais dum modo que foi cultural e conceptualmente significativa. O campo visual mais integrado que resultou não foi apenas da República Holandesa ou do século XVII no norte da Europa, apesar da importância da *Idade de Ouro Holandesa*. Existem exemplos de grau similar de comando e conceitualização visual em outros períodos históricos e localizações geográficas, de modo talvez mais intermitente e episódico, por exemplo na França do século XVIII. Isso demonstra a inclinação para desenvolver fenómenos culturais visualmente estruturados, de modo mais espalhado e prontos a ser descobertos num número variado de períodos e circunstâncias históricas (Kromm & Bakewell (Ed.),2010).

“Visual culture has existed as field of study since the 1980s. Throughout the last decades of the twentieth century, there have been numerous attempts to define its domain and methodology. The result is a fascinating plurality of approaches rather than a narrowly defined area of study to which all practitioners unanimously subscribe. Variations among these approaches concentrate around whether visual culture is defined by its objects, or its subjects, or whether the focus lies within the details of the method of approach itself. Many scholars of course attempt in their formulations to address all three of these different concentrations. Some proponents use the terms visual culture and visual studies interchangeably, while others take issue with this basic distinction in terms.¹⁵⁸ For example, W.J.T. Mitchell, among others, prefers the phrase *visual culture* for its contextual emphasis and because ‘it is learned and cultivated, not simply given by nature.’¹⁵⁹ One major subject of debate concerns whether visual culture is a unique aspect of our contemporary era and intimately related to the proliferation of visual technologies, or whether it can also be said to have a significant historical dimension in relation to visual preferences and developments.¹⁶⁰ A further controversial issue relates to the inclusiveness of the visual culture field, extending this range to embrace additional sensory modes on the one hand, and the textual and verbal on the other.¹⁶¹

There is, however, widespread agreement that visual culture is interdisciplinary or cross-disciplinary, and that its ability to question or strain existing disciplinary boundaries and traditional cultural hierarchies is one of its most laudable characteristics. A significant number of proponents also agree that the inclusion of objects and experiences previously considered marginal in the study of visual art is likewise a promising intellectual development, provided that this broader focus nevertheless primarily considers images for which distinguished cultural value has been or is being proposed.¹⁶² This position voices a concern that the visual significance of what is being studied in the visual culture approach must not be taken for granted but is itself an important component requiring analysis and examination. For many scholars, this vigilant approach to visual acuity is balanced by claims that the circumstantial and contextual embeddedness of visual culture’s objects are equally critical components within the field of study. Support for this position is found in claims that the proper focus of visual culture concerns the ‘social practices of looking,’ or, in slightly more complex formulation, that it consists of the ‘visual

¹⁵⁸ Jane Kromm coloca aqui a nota 7: “Margaret Dikovitskaya, *Visual Culture: The Study of the Visual after the Cultural Turn* (MIT Press, 2005), 1.”

¹⁵⁹ Jane Kromm coloca aqui a nota 8: “W.J.T. Mitchell, ‘Showung Seeing: A Critique of Visual Culture, in the *Visual Culture Reader*, ed. Nicholas Mirzoeff (Routledge, 2002),87 .”

¹⁶⁰ Jane Kromm coloca aqui a nota 9: “For the postmodern emphasis, see Mirzoeff, ‘The Subject of Visual Culture,’ in Mirzoeff, *Visual Culture Reader*, 3-23. For the broader historical application, see, for example, Vanessa R. Schwartz and Jeannene M. Przyblyski, ‘Visual Culture’s History: Twenty-First Century interdisciplinarity and its Nineteenth-Century Objects,’ in *The Nineteenth-Century Visual Culture Reader*, ed. Vanessa R. Schwartz and Jeannene M. Przyblyski (Routledge, 2004), 3-14 .”

¹⁶¹ Jane Kromm coloca aqui a nota 10: “Thomas Gunning, interview with Margaret Dikovitskaya, in *Visual Culture*, 173-180; and Mitchell in Mirzoeff, *Visual Culture Reader*, 90.”

¹⁶² Jane Kromm coloca aqui a nota 11: “Keith Moxey, cited in Dikovitskaya, *Visual Culture*, 14.”

construction of the social, not just the social construction of vision.¹⁶³ (Kromm & Bakewell (Ed.),2010: 5-6).

A *cultura visual* surgiu no mundo académico nos anos de 1970 logo que a história social da arte ganhou circulação, com muitos a testar e ultrapassar as fronteiras da história da arte clássica.¹⁶⁴ Assim a *cultura visual* surgiu com grande ênfase no aspeto social da visualidade. Foi uma década de reavaliação das disciplinas académicas e o seu alcance foi catalogado não só pelas abordagens históricas sociais, mas também pelos estudos culturais, a antropologia e a *Escola de Frankfurt*, entre outros. Os intelectuais feministas estiveram muito ativos demonstrando as insuficiências e imprecisões nas práticas normais de história da arte e outros estudos desse tipo. A partir desse desenvolvimento surgiu a chamada *nova história da arte* dos anos de 1980, onde estratégias disciplinares familiares foram estendidas para lá dos seus limites naturais, alimentadas pelos métodos desta nova aproximação e por uma maior autoconsciência sobre a natureza das suas premissas e assunções revisionistas. O aumento de novas tecnologias visuais foi o resultado natural de um campo social expandido pelo estudo da *cultura visual* e um dos primeiros trabalhos para conhecer do papel dos *media* foi o de Caleb Gattegno, de 1969, *Towards a Visual Culture: Educating through Television*.¹⁶⁵ Nos anos noventa, disponibilizaram-se numerosas introduções à leitura, endereçadas especificamente ao campo da *cultura visual*, cada uma variando o grau de focalização nos novos meios na sua mais inclusiva aproximação à compreensão da experiência visual. Houve contribuições importantes como *Visual Culture* (1994), editado por Norman Bryson, Machael Ann Holly e Keith Moxey; *Visual Culture* (1995) de Chris Jenk; *The Visual Culture Reader* (1998), editado por Nicholas Mirzoeff. Na mesma altura surgiram vários ensaios onde W.J.T. Mitchell apresentou o resumo do vocabulário usado no seu curso de *cultura visual*, cujo objetivo era não só o de cobrir o campo da *cultura visual*, mas também introduzir a dialética e o debate central das várias fronteiras internas e externas¹⁶⁶ (Kromm & Bakewell (Ed.),2010).

No verão de 1996, a revista *October* publicou um questionário sobre *cultura visual*, colocando quatro questões que consideravam essenciais para entender o novo campo, mas que foram colocadas de um ponto de vista antagónico.¹⁶⁷ Foi sugerido que, por um lado as premissas interdisciplinares do campo eram problemáticas, resultado de pressões

¹⁶³ Jane Kromm coloca aqui a nota 12: “Marita Sturken and Lisa Cartwright, *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture* (Oxford University Press, 2002), 6; Mitchell in Mirzoeff, *Visual Culture Reader*, 91.”

¹⁶⁴ Jane Kromm coloca aqui a nota 13: “Dikovskaya, *Visual Culture*, 2-6; Schwartz and Pryzblyski, *Nineteenth-Century Visual Culture Reader*, 4-5; John Walker and Sarah Chaplin, *Visual culture: An Introduction* (Manchester University Press, 1997), 36-3.”

¹⁶⁵ Jane Kromm coloca aqui a nota 14: “Dikovskaya, *Visual Culture*, 6.”

¹⁶⁶ Jane Kromm coloca aqui a nota 15: “W.J.T. Mitchell, ‘What is Visual Culture,’ in *Meaning in the Visual Arts: Views from the Outside*, ed. Irving Lavin (Princeton University Press, 1995).”

¹⁶⁷ Jane Kromm coloca aqui a nota 16: “Dikovskaya, *Visual Culture*, 17.”

institucionais e financeiras, e, por outro lado, que era um desenvolvimento não desejável criado por endossar métodos antropológicos às expensas dos históricos. A *cultura visual* como uma nova abordagem foi diminuída por uma questão que sugeria que os seus métodos eram reciclados do trabalho das maiores figuras da história da arte do início do século XX, como Alois Riegi e Aby Warburg. O objeto de estudo apropriado foi também denegrido por sugestões de que o novo campo se concentraria nas imagens virtuais mais do que nos objetos materiais. Estes pontos eram seguidos pelas respostas dos estudiosos escrutinados. Foi escolhida uma rede ampla de inquiridos incluindo especialistas do campo da história de arte, história, literatura, estudos de filmes, antropologia, literatura comparada e estudos culturais. Os resultados do questionário foram bastante mistos, mas existe agora um consenso de que ele serviu o campo da *cultura visual* trazendo aderentes e gerando uma oportunidade para consolidar e clarificar posições.¹⁶⁸ Em consequência do questionário surgiu uma quantidade regular de publicações para leitores, antologias e estudos especializados focados na abordagem da *cultura visual*. Este processo de partilha de ideias entre os cultivadores da *cultura visual*, catalisado pelo inquérito da *October*, continuou em grupos como o que reúne anualmente a conferência nacional no *College Art Association* e em vários fóruns eletrónicos.¹⁶⁹ (Kromm & Bakewell (Ed.),2010).

A história da arte providenciou muitas das ferramentas da análise visual e da comparação visual dando forma aos estudos de *cultura visual*, mas também provou ser um local de útil resistência. Tal não acontece apenas porque continuar a ter em grande conta os julgamentos qualitativos sobre o verdadeiro valor estético e conquista artística, mas porque continua a distinguir, qualitativamente, entre diferentes materiais de produção, distribuição e receção histórica, caraterísticos de qualquer prática de construção de imagens, quer no domínio visual ou verbal da representação. As várias disciplinas podem ter contribuído para a emergência de um campo de prática escolar a que chamamos *estudos de cultura visual*, mas a história da *cultura visual* é impensável sem uma vontade de ultrapassar as fronteiras disciplinares. Este é o caminho que começou com a discussão das contribuições para o campo da história da arte, da história, da literatura e dos estudos de filmes, terminando numa interdisciplinaridade que constitui o melhor roteiro para o que os estudos de *cultura visual* e de *história da cultura visual* trilharão no futuro. Os estudos de *cultura visual* serão menos constituídos pelo seu repertório atual e mais pelo grau em que produzem um espaço discursivo onde as questões e os materiais, que foram tradicionalmente marginalizados no interior das disciplinas estabelecidas, se tornam centrais (Schwartz & Przyblyski, s.d.).

Em meados do século XX os estudiosos interessados no visual acabavam por se dedicar à história da arte. Rotinavam-se em práticas de conhecedor, espartilhadas pelas difíceis

¹⁶⁸ Jane Kromm coloca aqui a nota 17: “Dikovskaya, *Visual Culture*, 18.”

¹⁶⁹ Jane Kromm coloca aqui a nota 18: “Dikovskaya, *Visual Culture*, 45.”

realidades do mercado artístico. O campo abarcava objetos artísticos como pinturas e esculturas, que ocupavam inevitavelmente o centro do palco, enquanto impressões, caricaturas, fotos de moda, imagens publicitárias e de entretenimento, todo o visual efêmero em geral e outras formas de experiência visual, desempenhavam papéis secundários. A ascensão da história social da arte nos anos setenta quebrou os cânones da história da arte em vários aspectos, trazendo mudanças fundamentais. Inspirados por uma análise marxista que colocou a produção e consumo artístico no interior de uma grande rede ideológica, os objetos, as imagens e as mensagens, a história social da arte no seu melhor, tornou-as uma boa asserção, pela influência da história da arte medieval e moderna. Abriram discussões sobre a história das instituições artísticas, treino de artistas, condições materiais para a produção e circulação da arte e o caminho mutuamente construído entre “arte” e “artesanato” (Schwartz & Przyblyski, s.d.).

Ao colocar sob os holofotes o contexto histórico, a história social da arte abriu caminhos para a história da cultura visual, umas vezes deliberadamente, outras por defeito. Por exemplo o escrutínio revisionista da formação de *câns*, ou como a arte pode ser considerada boa, especialmente por historiadores de arte feministas que consideraram a natureza do género na produção e distribuição artística, ambas desafiando as normas estéticas e ampliando as definições categóricas dos objetos que a história da arte deveria estudar¹⁷⁰. A subdisciplina da história da fotografia que ultimamente arguiu que muita da sua relevância cultural e não só, como também a sua estatura estética resultara dos seus usos anteriores e correntes como documento científico, evidência judicial e visão topográfica, entre outras aplicações¹⁷¹. Através destes e outros sentidos a história da arte assegurou uma reivindicação de centralidade para qualquer *história da cultura visual*. Contudo o seu foco primário inevitável nas artes também assegurou que, deixada nos

¹⁷⁰ Vanessa Schwartz e Jeannene Przyblyski colocam aqui a nota 6: “In the United States, the fundamental essay was Linda Nochlin’s ‘Why Have There Been No Great Women Artists?’ (*ARTnews* (January 1971): 22-39; 67-71). In England, crucial contributions to this debate were made by Griselda Pollock, a selection of whose essays has been published as *Vision and Difference: Femininity, Feminism and the Histories of Art* (London: Routledge, 1988) and Laura Mulvey, whose ‘Visual Pleasure and Narrative Cinema’, originally published in 1975, became a fundamental cross-disciplinary reference for feminist art historians (reprinted in Mulvey, *Visual and Other Pleasures* (Bloomington, Minn.: Indiana University Press, 1989), pp. 14-28.” A useful collection of early art historical interventions can be found in Norma Broude and Mary Garrard (eds.), *Feminism and Art History* (New York: Harper Collins, 1982).

¹⁷¹ Vanessa Schwartz e Jeannene Przyblyski colocam aqui a nota 7: “The most notorious narrative of the ‘painterly’ history of photography was advanced by Peter Galassi. See *Before Photography: Painting and the Invention of Photography* (Boston, Mass.: New York Graphic Society, 1981). The instrumental counterproposal to this narrative was argued most forcefully by Allan Sekula (see, for example, *Photography Against the Grain: Essays and Photoworks* (Nova Scotia: College of Art and Design, 1984) and ‘The Body and the Archive,’ *October* 39 (Winter, Mass.: University of Massachusetts Press, 1988)). See also Abigail Solomon-Godeau, *Photography at the Dock: Essays on Photographic History, Institutions and Practices* (Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press, 1991) and the useful anthology edited by Richard Bolton, *The Contest of Meaning: Critical Histories of Photography* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1989). For more contextual and institutional approaches, see Anne McCauley, *Industrial Madness: Commercial Photography in Paris, 1848-1871* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1994) and James Ryan and Joan Schwartz, (eds.), *Picturing Place: Photography and the Geographical Imagination* (London: I.B. Tauris, 2003).”

seus próprios dispositivos, a história da arte não era adequada para a tarefa de prover uma visão expandida do campo visual” (Schwartz & Przyblyski, s.d.)

At the same time that art history was changing into ‘the new art history,’ other fields in the humanities changed as well. Critiques of ‘top-down’ history, similarly inspired by Marxist analysis of ‘social history’ seemed to arrive everywhere to proclaim that we should study ‘history from below,’ paying special attention to the elements of infrastructure and material culture that embodied class relations at the level of everyday life.¹⁷² Further complicating these revisionist interventions, historians and literary scholars in particular began in the 1980s to consider the problem of ‘representation’ as a historically contingent construction. These scholars were deeply influenced by the anthropologist Clifford Geertz and his notion of culture as an assemblage of texts. All aspects of life now seemed ripe for cultural interpretation and anthropological ‘thick description.’¹⁷³ This model for historical inquiry, loosely grouped under the rubrics of ‘the New Cultural History’ or ‘the New Historicism.’ Proceeded from ‘the possibility of treating all of the written and visual traces of a particular culture as a mutually intelligible network of signs.’¹⁷⁴ Catherine Gallagher and Stephen Greenblatt, two of its foremost practitioners, described its focus on:

Representation as the central problem in which all of us—literary critic and art historian; historian and political scientist; Lacanian, Foucauldian, Freudian, neopragmatist; deconstructor and unresconstructed formalist—were engaged...Whatever progress we were likely to make in grappling with the contested status of representation would occur, we were convinced, only in close, detailed engagement with a multiplicity of historically embedded cultural performances: specific instances, images, and texts that offered some resistance to interpretation.¹⁷⁵

In other words, regarding both textual utterances and visual artifacts as the material residue of social performances allows comparative readings across disciplinary boundaries (often deploying, as is evident from this quotation, the most *au courant* theoretical methodologies). Attending to the opacity of these ‘specific instances’ (their illegibility or apparent marginality within a broader view of the period) should be all the greater spur to historical—land archive—investigations” (Schwartz & Przyblyski, s.d.: 5-6).

Atualmente, as iniciativas ligadas à questão da visualidade multiplicam-se, um pouco por toda a parte. Em Portugal, por exemplo, em 2008, ocorreu um encontro no *Instituto de Ciências Sociais*, que reuniu antropólogos, sociólogos, museólogos, curadores e documentaristas sob o tema do *visual e o quotidiano*, refletindo a propósito das imagens que atuam como *velação e revelação* do quotidiano. Ali o debate centrou-se “sobre a forma como o visual serve de suporte à representação do quotidiano e como os documentos que o configuram podem constituir, por seu turno, instrumentos privilegiados em ciências sociais.” (Pais et al, 2008: 21)

Foi feita uma experiência entregando uma máquina fotográfica descartável a um sem-abrigo de Lisboa para retratar o seu quotidiano. A conclusão de tal experiência foi a de que nenhuma entrevista lhe teria dado o que lhe deram as fotos do sem-abrigo, sobre a

¹⁷² Vanessa Schwartz e Jeannene Przyblyski colocam aqui a nota 8: “For an excellent survey of developments in historical methods, see Joyce Appleby, Lynn Hunt, and Margaret Jacob, *Telling the Truth about History* (New York: Norton, 1994).”

¹⁷³ Vanessa Schwartz e Jeannene Przyblyski colocam aqui a nota 9: “Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books, 1973).”

¹⁷⁴ Vanessa Schwartz e Jeannene Przyblyski colocam aqui a nota 10: “Catherine Gallagher and Stephen Greenblatt, *Practicing New Historicism*, p.7.”

¹⁷⁵ Vanessa Schwartz e Jeannene Przyblyski colocam aqui a nota 11: “Catherine Gallagher and Stephen Greenblatt, *Practicing New Historicism*, p.4.”

sua realidade circundante, mas mais importante ainda revelaram o modo como ele captou essa realidade. “Com esse sem-abrigo aprendi que a realidade representada nas fotografias não é propriamente a realidade que elas representam. A fotografia, valendo por sua própria imagem, produz um efeito ‘hiper-realista’ ao representar uma ‘realidade excedida’ que se exacerba no modo *como* o por *quem* é representada. E isso acontece porque há uma diferença entre o visto e o visível, da mesma forma que entre o dito e o dizível” (Pais et al, 2008: 20). A vida quotidiana é um terreno onde se vive a experiência antropológica do olhar, de uma vadiagem do olhar – teoricamente sensível – que encara os registos de observação como superfícies de revelações, na medida exata em que o seu avesso se encontra cheio de ocultações. Um dos instrumentos de inquirição mais consagrados nas ciências sociais é a entrevista, no entanto, ainda que a entrevista reclame a proeminência da “vista”, na realidade, numa entrevista quase todo o registo pertinente se faz no plano da fala, perguntas e respostas que se transcrevem. A vista na entrevista perde-se normalmente de vista. Pode-se reivindicar a recuperação da vista como suporte da observação. A entrevista plena com vista viva é tanto ou mais reveladora do social do que simples perguntas de um guião de questionário (Pais, et al, 2008:20-21).

Os suportes visuais têm suscitado uma reflexão transdisciplinar sobre o potencial ético e mesmo epistemológico das ciências sociais, relançando a questão da autoridade do discurso académico face aos direitos individuais relativos à figuração identitária. (Pais, et al, 2008).

Uma publicação de 1984, de John Mackenzie *Propaganda and Empire The manipulation of British public opinion*, entre outras questões trouxe a de como o material visual, aquele que compõe a *cultura visual* contribui para estas questões do imperialismo e do colonialismo. Aliás, como bem sabe, é sobejamente conhecido o papel da imagem na propaganda, tanto comercial como política, ontem como hoje, por cartazes afixados publicamente ou imagens em anúncios de imprensa escrita ou televisiva. No caso concreto do *Império Britânico* imagens desse tipo foram utilizadas como veículos de propaganda imperial, tendo surgido exposições coloniais, um *Imperial Institute*, sociedades de propaganda e estudos do império, teatro cinema e rádio de e para o Império e claro a sua presença na escola em manuais, em literatura juvenil e atividades extracurriculares. Em tudo isto as imagens tinham um papel fulcral (Mackenzie, 1984). O mesmo se passou entre nós, quem não recorda por exemplo as imagens da série “a lição de Salazar”, ou os museus coloniais dos liceus, ou ainda a *Exposição do Mundo Português*. Tudo isto é memória histórica mas é também *cultura visual*, relacionando-se plenamente com o material explorado nesta tese.

A arte é frequentemente sinónimo de imagem, toda a obra de arte deixa uma impressão visual, uma imagem, mesmo quando não o é ela própria. A estética manifesta-se frequentemente pela imagem e é pela imagem que muitas vezes se fomentou/manipulou

o gosto, tendo a escola um papel fundamental nessa inculcação de um determinado gosto, o que fez também, muito pelos materiais visuais parietais. O Homem é por natureza um ser estético, pois até as comunidades mais simples e primitivas tiveram/têm as suas formas de arte. Ellen Dissanayake publicou em 1992 primeiro, e depois em 1995, uma obra intitulada *Homo Aestheticus Where Art Comes From and Why* que é igualmente um contributo para a *cultura visual* pois trata também da interligação entre arte e imagem. Para ela a etnologia humana necessita de arte, o mesmo sucedendo com a biologia, pois os homens necessitam de arte e a sua prática acaba por constituir uma forma de comportamento. Fazer arte é fazer especial (Making Special). A arte pode ser também uma forma de reconciliação entre a cultura e a natureza, um modo de dominar a própria natureza, por vezes mágico. As respostas estéticas são condicionadas pela empatia desenvolvida. Existe uma arte moderna que tem a ver com o modo como a modernidade desenvolveu a maneira de pensar a arte, tornando-a mais ideológica e concetual, e o modo de apreciar. Em tudo isto a imagem joga um papel importante. A cultura visual está pois relacionada com a arte até porque ela emergiu em grande parte da história da arte (Dissanayake, 1995).

“Bringing together the terms ‘modernity’, ‘Modernism’, and the nineteenth centuries implies a particular story about a time, told from a particular perspective—that of Western culture. The narrative of ‘modernity’ may not be the only way of conceptualizing the nineteenth century, but it has provided one of the most useful discursive frames for making sense of the relationship between visual experience and cultural hegemony in the nineteenth and twentieth centuries, and it continues to provide the most explicit genealogy for current discussions of visual culture in the twenty-first century.

(...) image making techniques, technologies, and institutions emanating originally from the West may be the glue that binds any sense of a recognizable common global culture—whether on views that culture with horror, skepticism, or elation. In this sense, we can’t help but admit that the Western visual tradition may well be the most widespread and durable legacy of the Western imperialism of the nineteenth century, while the increasing cross-fertilization of Western and non-Western visual conventions is a twenty-first century work in progress.

(...) in this genealogical sense, while also being sensitive to the ways in which Western images and ‘ways of seeing’ not only circulated globally but also promoted and contributed to its uneven relations of power with peoples and their visual cultures all over the world. While using such terms as ‘modernity’ and ‘Modernism’ runs the risk of re-inscribing a Western perspective, a thorough-going investigation of their premises is a vital step toward grasping the shifting contours of today’s virtual worlds. It is precisely out of this uneven experience that there exist such icons as the Coke bottle or golden arches which circulate globally but are made sense of within more localized and specific visual contexts, both Western and non-Western (...)

When we speak of ‘modernity’, then, usually we are referring to a set of political, economic, social, and cultural attributes that include such things as nationalism, democracy, imperialism, consumerism, and capitalism—each of which appear associated with the nineteenth century by virtue of their radical expansions during that period.¹⁷⁶ These elements of change may have resonate around the world but have come to stand as a shorthand for changes associated with ‘the

¹⁷⁶ Vanessa Schwartz e Jeannene Przyblyski colocam aqui a nota 22: “See Stuart Hall, Kenneth W. Thompson, and David Held (eds.), *Modernity: An Introduction to Modern Societies* (Oxford: Blackwell, 1996) which is a thoughtful textbook in sociology that provides a useful synthesis. See also Arjun Appadurai, *Modernity at Large Cultural Dimensions of Globalization* (Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press, 1996).”

West?. To this list of attributes emerging from the watershed of the French Revolution, technologically reproducible image-making must be added (Schwartz & Przyblyski, s.d.: 8-9).

Os grandes destaques de pintura do século XIX eram o modo preciso como foram pintadas, o seu aspeto impecável e o carácter acabado dos detalhes pormenorizados que permitiam imaginar o *real*, através da profusão de peças e objetos. Apresentaram efeitos nas neblinas, nas nuvens, nos arcos-íris e outros e serviram de tema para fotografias.

Ver-se a si mesmo sem ser ao espelho é historicamente um ato recente, pois o retrato pintado, desenhado ou miniaturizado, antes da difusão da fotografia, era um bem restrito destinado a marcar um estatuto social e financeiro. De qualquer modo um retrato pintado, por muito bem que o fosse não é igual a uma fotografia. O primeiro homem que viu uma fotografia, exceto Niepce que a fez, deve ter pensado que se tratava de uma pintura: o mesmo enquadramento e a mesma perspetiva. A fotografia ainda é “atormentada” pelo “fantasma da Pintura” (Barthes, 2008).

A modernidade além do livro trouxe a fotografia e o cinema, duas referências fundamentais da cultura visual. São formas de comunicação, transmissão transformação e persistência de hábitos e comportamentos, sendo o resultado imagético concreto de uma dada cultura. A fotografia é em si um dos suportes da *cultura visual*. Ela relata a história visual de uma sociedade, documenta as várias ocasiões, as cerimónias, os rituais, as situações fora do comum, o quotidiano. Ela é um registro capaz de mostrar uma realidade e que dá, a um instante real, um carácter único e diferente.

“De ora em diante a fotografia faz parte da vida quotidiana. Incorporou-se de tal modo na vida social que, à força de vê-la, não mais a vemos. Um dos seus traços mais característicos é ser igualmente recebida em todos os estratos sociais, Tanto se encontra no alojamento do operário e do artesão como em casa do comerciante, do funcionário e do industrial. É nisso que reside a grande importância da política. Ela é o meio de expressão típico de uma sociedade determinada, assente numa civilização tecnológica e fundada numa hierarquia das profissões. Ao mesmo tempo ela tornou-se para essa sociedade num instrumento de primeira ordem. O seu poder de reproduzir exactamente a realidade exterior – poder inerente à sua técnica – empresta-lhe um carácter documental e fá-la aparecer como o processo de reprodução mais fiel, o mais imparcial, da vida social.

Também, mais do que outro meio, a fotografia é capaz de exprimir os desejos e as necessidades das camadas sociais dominantes, e de interpretar à maneira delas os acontecimentos da vida social. Pois a fotografia, embora estritamente ligada à natureza, tem apenas uma objectividade factícia. A objectiva, esse olho pretensamente imparcial, permite todas as deformações possíveis da realidade, já que o carácter da imagem é determinado, a cada vez, pelo modo de ver do operador e pelas exigências dos seus mandantes. A importância da fotografia não reside portanto apenas no facto de ela ser uma criação, mas sobretudo no facto de ela ser um dos meios mais eficazes de conformar as nossas ideias e de influenciar o nosso comportamento (Freund, 1995: 20).

No entanto a marcha da modernidade acarretou a industrialização e a imagem estática deixou de satisfazer emergindo o interesse de Lumière pela fotografia e logo de seguida pela autocromia o que o conduziu até ao cinema. O cinema ocupa hoje, ao lado da pintura, da fotografia e da televisão um lugar central nesta *cultura visual* e na

representação da cultura humana. Capta o ritmo acelerado e frenético e mostra o *design* dos edifícios, os veículos de locomoção, o vestuário, os penteados os hábitos alimentares, culturais e outros patentes numa certa época e ou local. A necessidade de capturar e guardar fidedignamente a realidade acelerou a evolução técnica das imagens através da fotografia, cinema, televisão, vídeo, holografia. Num mundo imensamente colorido a cor teve que invadir, transbundante, a imagem e a fotografia transformou-se em cor. O cinema, a televisão, o vídeo, a realidade virtual e animação computadorizada não só exibem naturalmente a cor como a dinâmica do mundo exibida num processamento de imagens num movimento fiel ao movimento das coisas tal como as percebemos. O processo representativo da imagem e o conteúdo da sua mensagem têm um aspeto conotativo, onde a imagem tem uma codificação referente a um certo saber cultural e sistema simbólico e um aspeto denotativo onde a imagem tem um poder de representação do real.

A fotografia provocou o maior investimento em documentação, com a organização de bancos de dados, a maioria já informatizados, grandes coleções institucionais de iconografia urbana, álbuns de família, documentação de categorias sociais, eventos ou situações como, por exemplo, guerras, conflitos, migrações, pobreza, fome e outros (Menezes, 2003). A fotografia é fruto do momento, do instante vivido, do mundo aparente, guarda sempre alguma coisa de documento histórico ou científico. Mas ela deriva também das belas-artes, da pintura, tem que preencher o espaço a cores ou a preto e branco de modo harmonioso. A fotografia é sempre simultaneamente um meio de informação e de conhecimento com valor documental e expressão artística.

“Aquilo que a fotografia reproduz até ao infinito só acontece uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente. Nela, o acontecimento nunca se transforma noutra coisa: ela remete sempre o *corpus* de que necessito para o corpo que vejo: ela é o Particular absoluto, a Contingência soberana, impenetrável e quase animal, o Tal (tal foto e não a Foto), em suma, a *Tyche*, a Ocasão, o Encontro, o Real, na sua infatigável expressão (Barthes, 2008: 12).

Como deve calcular, o material em análise nesta tese inclui algumas fotografias e, sobretudo, todo o restante tem nas suas categorias algo de fotográfico. Assim o fotográfico e a teoria em seu redor devem ser equacionados.

Pensando nas características do fotográfico e nas suas implicações teóricas, a fotografia tem também valor de prova transformando-se em objeto teórico, constituindo uma espécie de crivo ou filtro com que se podem organizar os dados de outro campo. (Krauss, 1990).

“Assim como a fotografia se constitui para Barthes no objecto teórico que permite examinar a evidência bruta em sua relação com a imediatez ou com os códigos de conotação, como a morte ou a publicidade, ela contudo representa igualmente o objecto teórico de Benjamin. É a fotografia

que lhe permite reflectir sobre a cultura modernista a partir das condições geradas pela reprodução mecânica. A fotografia é o dispositivo com o qual se calibra os objetos da paisagem cultural em termos de 'reprodutibilidade'. Essa reprodutibilidade percebida recentemente é que põe à disposição de Benjamin os objetos específicos de sua análise – como o desaparecimento da aura ou o relativismo histórico da noção estética original, por exemplo.

Um outro tipo de calibragem em que se pode submeter os objectos de experiência através da fotografia tem o nome de 'índice'. Na medida em que a fotografia faz parte da classe dos signos que mantêm com sua referência relações que subentendem uma associação física, ela faz parte do mesmo sistema que as impressões, os sintomas, os traços, os índices. As condições semiológicas próprias da fotografia se distinguem basicamente das condições semiológicas de outros modos de produção de imagem designadas pelo termo 'ícone'; e é esta especificidade semiológica que permite transformar a fotografia em objecto teórico, por intermédio do qual se pode pensar as obras de arte em termos de sua função de signos.

(...) a tradição da escultura e pintura considerada imutavelmente icônica desde a noite dos tempos, revelou-se de extrema fragilidade quando submetida à calibragem fotográfica. (Krauss, 1990: 15)

O tratar-se de uma fotografia e não de um quadro afeta o sentido da imagem, ou seja qual o *espírito* próprio da fotografia. Fotografia é um objeto teórico que incide de maneira reflexiva tanto sobre o projeto crítico como sobre o projeto histórico que a escolhem como objeto. A fotografia teoriza e traz uma nova configuração aos componentes de determinado período ou estilo específico da história da arte. Esta teorização é igualmente válida para as unidades através das quais a história da arte reflete tradicionalmente o seu objeto, transformando em relativos os conceitos de autor e de obra. As fotografias tentam captar e fixar a totalidade. O objeto teórico que é o fotográfico ensina-nos a essência problemática de toda a história da fotografia, tal como já tinha tornado problemática a transposição do discurso crítico da arte no plano da fotografia. Pode-se escrever uma história da arte mas não será o mesmo tipo de história que se escreverá sobre a fotografia (Krauss, 1990).

No início do século XIX “o traço não era apenas considerado como efígie, fetiche, película descolada da superfície de um objeto material e depositado em outro lugar. Era aquele objeto material tornado *inteligível*. Supunha-se que o traço devesse agir como presença manifesta do sentido. Ocupando um lugar até certo ponto estranho na confluência de ciência e espiritismo, o traço parecia participar em igualdade de condições do absoluto da matéria que pregavam os positivistas e da ordem de inteligibilidade pura dos metafísicos – sendo esta última inacessível a qualquer análise materialista” (Krauss, 1990: 26).

A diferença entre as duas imagens, entre a fotografia e a sua interpretação, não se deve obviamente à oposição entre a inspiração do fotógrafo e a falta de talento do gravador. Pelo contrário, fica claro que elas pertencem a dois campos culturais distintos, pressupõem expectativas diferentes por parte do espectador e veiculam dois tipos distintos de saber. Para utilizar um vocabulário ainda mais contemporâneo, podíamos afirmar que, enquanto representações elas operam em dois espaços discursivos diferentes que se originam em dois discursos diferentes. A litografia pertence ao discurso da geologia e, portanto ao da ciência empírica. Para poder funcionar no interior deste

discurso, era preciso restabelecer na imagem os elementos habituais da descrição topográfica, quer dizer reconstruir, ao longo de um plano horizontal inteligível, as coordenadas de um espaço homogêneo contínuo e estruturado, não tanto pela perspectiva, mas pela grade cartográfica, sob a forma de uma fuga coerente em direção ao horizonte bem definido. Era preciso enraizar, estruturar, levantar o plano dos dados geológicos. Como formas flutuando sobre um contínuo vertical, teriam sido inúteis.

Coloca-se aqui a questão de saber em que espaço discursivo opera a fotografia. O discurso estético desenvolvido no século XIX organizou-se cada vez mais em torno daquilo que se poderia designar como espaço de exposição. Quer se trate de museu, salão oficial, feira internacional ou exposição particular, este espaço era constituído em parte pela superfície contínua da parede, uma parede concebida cada vez mais para expor arte, exclusivamente. Mas, para além dos muros das galerias, o espaço de exposição podia apresentar-se sob muitas outras formas, como, por exemplo, sob o da crítica., que é. De um lado, o lugar de uma reação escrita perante a presença de obras no seu contexto específico e, de outro, o lugar implícito da escolha (inclusão ou exclusão), em que tudo o que é excluído do espaço de exposição acaba sendo marginalizado no plano de estatuto artístico. Dada a sua função de suporte material da exposição, a parede da galeria tornou-se o significante de inclusão e pode, portanto, ser considerado *per se* uma representação do que poderíamos chamar de 'exposicidade', o que se desenvolvia então como vetor fundamental de intercâmbio entre artistas e patrocinadores na estrutura em plena evolução da arte no século XIX. Depois, na segunda metade do século a pintura, principalmente a de paisagens, reagiu com o seu próprio sistema correspondente de representações. Ela começou a interiorizar o espaço da exposição (a parede) e a representá-lo. (Krauss, 1990).

Após 1860, a transformação da paisagem em visão aplainada e comprimida do espaço estendendo-se lateralmente por toda a superfície foi extremamente rápida. Começou pela evacuação sistemática da perspectiva na pintura de paisagem, anulando o efeito de profundidade da perspectiva através de uma série de mecanismos (um contraste fortemente pronunciado, entre outros) que tinham como resultado transformar a penetração ortogonal da profundidade (proporcionada, por exemplo, por uma alameda de árvores) em uma organização diagonal da superfície. Assim que foi aceite esta compressão, que permitia representar todo o espaço de exposição no interior de uma única tela, outras técnicas foram utilizadas com a mesma finalidade. Trata-se por exemplo das paisagens seriais, penduradas umas ao lado das outras, imitando a extensão horizontal da parede, como os quadros de Monet da catedral de Rouen; ou então das paisagens comprimidas e sem horizonte, que se estendiam até ocupar todo o comprimento de uma parede. A sinonímia entre paisagem e parede (uma representando o outro) nas *Nymphéas* tardias de Monet apresenta-se como um momento particularmente avançado de uma série de operações, em que o discurso estético encontra resolução na representação do próprio espaço que justifica a sua instituição

Nem é preciso dizer que a constituição da obra de arte como representação do seu próprio espaço de exposição é, de fato, o que chamamos de história do modernismo. Por este motivo é fascinante hoje em dia olhar os historiadores da fotografia integrando sua mídia na lógica desta história. Pois se perguntarmos mais uma vez em que espaço discursivo funciona a fotografia original (...) só se pode responder: o do discurso estético. E se nos perguntarmos então o que ela representa, forçosamente responderemos que, no interior deste espaço, ela se torna uma

representação do plano da exposição, da superfície do museu, da capacidade da galeria para erigir em arte o objeto que ela decidiu exhibir.

O'Sullivan, na sua época (nos anos 1860 e 1870) terá acaso produzido suas fotografias para o discurso estético e o espaço da exposição? Ou terá sido para o discurso científico e topográfico, que serviu com relativa eficácia? Na realidade, a interpretação de suas imagens como representações de valores estéticos (ausência de profundidade, construção gráfica, ambiguidade – e, além disso, intenções estéticas tais como o sublime e a transcendência) não será uma elaboração retrospectiva concebida para afirmá-las como arte? Afinal esta projecção não será injustificada, não constituirá uma falsa história?

Esta questão apresenta hoje um interesse metodológico especial (...) O material de base do histórico é justamente este tipo de fotografia, essencialmente topográfica por natureza e empreendida originalmente em função das necessidades de exploração geográfica, das expedições e dos levantamentos topográficos. Montadas, emolduradas e dotadas de um título, as imagens entram hoje pelo caminho do museu no terreno da reconstrução histórica. Podemos agora ler na parede da exposição estes objectos educadamente isolados de acordo com uma certa lógica, lógica essa que, para legitimá-los, põe ênfase no seu carácter de representação no espaço discursivo da arte. (...) Em uma frase retomada por todos os comentaristas, Galassi levanta a questão da posição da fotografia em relação ao discurso estético: 'O objetivo aqui é mostrar que a fotografia não era uma bastarda abandonada pela ciência na soleira da arte, e sim uma filha legítima da tradição pictórica ocidental?' (Krauss, 1990: 41-43)

Digo-lhe que a fotografia, além das implicações artísticas, abarca todos os temas possíveis proporcionando reflexões e teorias que tocam muitos dos temas que estão presentes nesta tese. Tal como os quadros parietais as fotos são polissémicas e variadas apresentando um tipo de visualidade muito semelhante. Pela fotografia podemos ver as questões de raça, género e imagem colonial, por exemplo, ou a representação das mulheres nos arquivos fotográficos. As questões que se colocam são preocupações recorrentes da literatura antropológica sob a relação entre a dominação colonial e a representação do género. “A correspondência entre a sujeição colonizadora/colonizado e a subordinação masculino/feminino foi várias vezes apontada nas ciências sociais e retratada na literatura e mesmo na iconografia. O empreendimento colonial foi maioritariamente conduzido por homens que facilmente reproduziam uma relação de violência colonial nas ligações intergénero. As sociedades crioulas, geradas no encontro entre homens colonizadores e mulheres colonizadas, parecem ser exemplificativas deste tipo de relação. Contudo, estas afirmações – que se desdobram noutras, como a ‘dupla colonização das mulheres’ – mascaram, na sua aparente evidência, outro tipo de construções sociais e simbólicas decorrentes da ação colonial. Falar de mulher colonizada como mero sujeito de subordinação é condená-la a um papel de passividade impossível, ignorando as competências e interesses que de ambos os lados marcaram o encontro colonial. As mulheres foram mediadoras atuantes cujo papel foi essencial numa primeira fase deste relacionamento, facto de que é exemplo a integração social e económica dos comerciantes de origem europeia e cabo-verdiana ao longo de toda a costa ocidental africana, os chamados ‘lançados’ (Boulégue, 1987), ou ainda o poder das *nharas* na costa guineense, mulheres que controlavam o comércio da zona. A iconografia sobre a representação deste género é bastante rica em significados

subentendidos desta relação, que, na sua complexidade, ultrapassa as tautologias simples” Pais et al, 2008: 146-147).

“As fotografias, divulgadas pela imprensa a partir de 1888 com a invenção da impressão em *half tone*, pelos postais e em colecções, ou ainda as exposições coloniais que se multiplicaram nas metrópoles coloniais na passagem do século XIX para o século XX, visavam familiarizar os habitantes das metrópoles com a sua nova identidade de membros de um ‘império’ e atrair pessoas para a empresa colonial. Como tal, criaram e reproduziram os estereótipos de tipologias de grupos sociais em que se baseou a ideologia colonial, possuindo a vantagem de serem facilmente entendidos mesmo por populações analfabetas e de essencializarem a diferença, reconfortando os espectadores na ideologia colonial, ‘reducing complex human beings to a pattern of schematic lines meant to represent their essence’ (Lindfors, 2001, p.55) Foram exacerbadas as diferenças físicas e, sobretudo, de vestuário ou ornamentação que permitissem criar tipos ou ‘tribos’, na definição utilizada na época. Os indivíduos fotografados ou expostos eram exemplos da diferença, obrigados a representar realidades sociais consideradas inferiores, em termos materiais e morais. Como tal privilegiavam-se os elementos que podiam expor essa distância considerada significativa: o vestuário simples denotando poucos meios tecnológicos e a exposição de uma quase nudez. A empresa colonial justificava-se pela necessidade de ‘civilizar’, ‘ensinar’ e ‘moralizar’ os sujeitos da colonização. A sua exposição pública apenas podia servir para confirmar os observadores nas suas assumpções predefinidas. (Pais et al, 2008: 147-148)

Existe uma relação entre vigilância fotográfica e construção do sentimento nostálgico, na relação entre a fotografia e a herança teórica de Foucault. A teoria da fotografia foi marcada nas últimas décadas, pela reflexão em torno dos mecanismos ideológicos que subjazem à imagem e as estratégias de poder a eles associadas. “ A visão de fotografia dominante neste contexto essencialmente anglo-americano, assente na análise da imagem como veículo de poder e ideologia, é marcada pela influência de Michel Foucault, nomeadamente da sua obra *Surveiller et punir* (1975), e também, de um modo mais global, pela metodologia de Michel Foucault expressa em *A Arqueologia do Saber* ou *A Ordem do Discurso* (Pais et al, 2008).

O Modelo prisional-institucional proposto no ‘Panopticom’ do utilitarista Jeremy Bentham (1791) foi analisado por Foucault em *Vigiar e Punir* e é à volta do estudo desta arquitetura que o autor faz girar a sua análise da constituição do *dispositivo disciplinar* ao longo dos séculos XVIII e XIX. A influência desta obra na crítica da fotografia conduziu à aproximação entre o que Foucault designou como ‘dispositivo ou mecanismo disciplinar’ e o que depois dele, se vulgarizou como ‘dispositivo fotográfico’.” (Pais et al, 2008: 71-72). Tudo indica que a fotografia irrompe na cena pública como um precioso auxiliar do novo espírito científico num século que será marcado por invenções como a electricidade, o gás, o comboio, o telefone e o telégrafo, citando apenas algumas das que marcaram mais decisivamente a vida nos grandes centros urbanos. O papel ideológico e o poder configurados pela fotografia neste contexto não podem deixar na sombra a abordagem da relação do sujeito e da consciência individual face às imagens numa época em que o indivíduo e a sua subjetividade constituem já objeto de discurso teórico (Pais, et al, 2008).

Existe também a questão da *vista*, uma questão sempre presente até porque constantemente falamos e ouvimos falar em *pontos de vista*. O termo *vista* era utilizado pela prática estereoscópica para designar o seu objeto e permitir localizar a especificidade daquele tipo de imagem. De início a palavra *vista* designava uma profundidade espetacular, organizada segundo as leis da perspectiva. Era um fenômeno que foi frequentemente reforçado ou pelo menos levado em conta pelos que faziam vistas estereoscópicas, no seu modo de estruturar as imagens em torno de um ponto de referência vertical no primeiro ou segundo plano, o que levava a centrar o espaço representado, dentro do próprio campo visual, com a convergência dos olhos em relação ao ponto de fuga. O'Sullivan que tinha o hábito de construir imagens sobre a diagonal de fuga e sobre o elemento que servia de centro para a *vista* escreveu sobre as *vistas* que fez e sobre o que fazia quando as compunha como *vistas*. A palavra *vista* era onnipresente nas revistas de fotografias e era assim que os fotógrafos as apresentavam nos salões fotográficos dos anos de 1860. Mesmo quando entravam conscientemente no espaço da exposição, os fotógrafos tinham tendência a utilizar como categoria descritiva dos seus trabalhos a palavra *vista* em vez de *paisagem*. O termo *vista* remetia também para uma concepção de autor onde o ponto notável e o fenômeno natural se apresentam ao espectador sem a mediação aparente nem de um indivíduo específico que dele registre o traço, nem de um artista em particular. A *paternidade* das *vistas* fica para os seus editores e não para os operadores (como então lhes chamavam) que haviam tirado as fotografias. A noção de autoria estava vinculada de forma significativa à de publicação, o *copyright* pertencia a diversas sociedades enquanto o fotógrafo permanecia no anonimato. Assim as características perceptíveis de *vista*, a sua profundidade e nitidez exageradas desembocavam sobre um segundo aspeto, o isolamento do seu objeto. Na realidade o objeto era um “lugar extraordinário”, uma maravilha natural, um fenômeno singular que vinha ocupar essa posição central da atenção. Esta forma de apreender a natureza do *singular* apoiava-se sobre uma transferência da noção de autor da subjetividade do artista às manifestações objetivas da Natureza, como demonstrou Barbara Stafford num estudo sobre a *singularidade* enquanto categoria específica, surgida no final do século XVIII e associada aos relatos de viagens. É por isso que a *vista* não reivindica tanto a projeção da imaginação de um autor, mas somente a proteção legal do *copyright*. “Enfim, a palavra ‘vista’ indica a singularidade, este ponto focal, como sendo um momento particular em uma representação complexa do mundo uma espécie de Atlas topográfico total. O lugar onde eram guardadas as ‘vistas’ era sempre um móvel com gavetas em que era arquivado e catalogado todo um sistema geográfico. O móvel guarda-arquivo é um objeto muito diferente da parede ou do cavalete. Ele oferece a possibilidade de armazenar informações e de remetê-las umas às outras, assim como cotejá-las por meio da grade especial de um, determinado sistema de conhecimento” (Krauss, 2002: 48-49)

Como deve calcular uma das componentes fundamentais em termos de *cultura visual* é a da leitura/interpretação das imagens. Há que ressaltar que existem imagens visuais e imagens não necessariamente visuais. W.J.T.Mitchell distingue *image* de *picture* sendo a primeira a imagem mental e a segunda a imagem enquanto produto institucional. Designa o objeto visual, mas também o quadro criado em outros suportes, como a literatura. Pelo seu lado Jacques Rancière defendeu que a imagem não constitui um privilégio do visível. Efetivamente a imagem é também uma designação da retórica (Gil, 2011).

“A maioria das vezes, as relações entre a linguagem visual ou audiovisual e a linguagem verbal são vistas como sendo absorvidas umas pelas outras, adaptadas umas às outras ou ainda excluindo-se mutuamente. Com efeito, é corrente dizer-se que a imagem suplanta a linguagem, desvia da leitura, da reflexão, até do pensamento. Quando se conciliam as duas linguagens, visual e verbal, é para estudar a verbal antes da visual (os textos na publicidade, os diálogos nos filmes) e, eventualmente, as suas relações ou ainda para estudar a adaptação de uma à outra.

A linguagem periférica das imagens raramente é tomada em consideração: os discursos verbais não só as compõem mas acompanham-na e dão-lhes vida, tais como os títulos, as críticas, os romances, os ensaios, os comentários ou os anúncios. Todos estes discursos levam-nos a olhar para as imagens ou a recordarmo-nos delas ao mesmo tempo que alteramos subtilmente a nossa recepção e a nossa interpretação, mediante os juízos implícitos mas ainda assim bem presentes que eles contêm. Quer estes discursos sejam informativos ou da imaginação, quer digam respeito a mundos sonhados, a mundos possíveis ou a mundos reconhecidos, participam da interpretação” (Joly, 2002: 19).

Interpretar é muito mais do que ler uma imagem, é dar-lhe um sentido nosso, incorporá-la, torná-la numa experiência pessoal. Pelo que, como deve compreender o exercício de interpretação é muito pessoal e depende de quem somos e como pensamos. Recorde-se que somos em grande parte aquilo que a escola, com o seu mecanismo integrador numa cultura geral, ou seja de *mesmificação*, fez de nós e é por isso que muita da interpretação é feita de modo análogo, pelo que os produtores de imagens jogam bem com isso. É este o caso das imagens que se usam em contexto escolar.

Interpretar a imagem difere de imagem para imagem. No caso do cinema é uma interpretação intuitiva e momentânea que se completa com logo de seguida com uma baseada na recordação. É a memória que nos devolve o que vimos, mas já passou. O mesmo acontece com a televisão e o vídeo, mas aqui a tecnologia permite-nos o recuo e avanço da imagem, o ver de novo imediatamente, o ver lentamente, enfim uma série de mecanismos mais do que a simples memória.

Interpretar/analisar é assumir o nosso lado de espectador transformando as imagens num espetáculo pessoal, para deleite próprio. No entanto qualquer espectador parte para um espetáculo com as suas próprias expectativas e é função de elas que aprecia o que vê. “Se, como acabamos de ver, conseguimos descobrir em textos jornalísticos ou literários alguma autoridade ou alguma diretiva sobre a interpretação que podemos (ou devemos) fazer das imagens, assim como sobre a sua utilização, podemos também deduzir destes mesmos textos, em abstrato, determinadas características do ‘horizonte de expectativas’

sobre o qual estas imagens aparecem. Com efeito, o que nos impressiona no estudo destes ‘discursos’ produzidos ‘acerca’ das imagens é ver até que ponto, além dos juízos de gosto, eles manifestam, pela sua própria forma, as expectativas ligadas à imagem” Analisando narrativas de frustração e críticas feitas às imagens, bem como a imprensa a elas dedicada, incluindo interpretações totalmente deslocadas ou “extrínsecas”, pode-se compreender de que modos as expectativas determinam a nossa interpretação (Joly, 2002: 83).

“Na decifração dos mecanismos de produção de sentido das imagens, a que há muitos anos está associada a semiótica visual, já não é novidade completar-se a análise textual das mensagens visuais com uma análise contextual, denominada aliás semio-pragmática¹⁷⁷. A interação entre texto e contexto institucional, ou seja, as condições de produção e difusão de imagens, dizem-nos bastante, já o sabemos, do sentido a atribuir-lhes e da orientação a tomar na sua interpretação. A sua recepção é assim regulada em função da sua utilização e em função da mensagem visual, imediatamente reconhecidas e interpretadas. A escolha da tecnologia de suporte afecta também, evidentemente, a interpretação global da mensagem, remetendo para universos de referência e de legitimidade diferentes e específicos” (Joly, 2002: 92).

Pode adotar-se um ponto de vista hermenêutico, se pensarmos que a interpretação tem como fim tentar saber o que o autor quer realmente dizer. Tal pesquisa ultrapassa a própria obra, dependendo do possível acesso a todo o trabalho preparatório ou que acompanha a sua produção (notas, fichas, correspondência, rascunhos, manuscritos), o que é difícil de conseguir, estando sempre incompleto na sua forma concreta, intelectual e criativa. Pode-se tentar confrontar as intenções do autor, tal como se revelam pelos seus projetos e a sua evolução, com as da obra, para refletir nas modalidades interpretativas inferidas. Quando os espectadores ou os críticos se autorizam a julgar ou interpretar uma obra, muitas vezes mostram uma espécie de complexo, ou restrição mental e verbal, justificada pela ideia de liberdade absoluta da interpretação ilimitada em simultâneo com a de que uma interpretação só é “boa” quando adere perfeitamente às intenções do autor. Mesmo os críticos fazem simplificações excessivas e justificações ligadas às intenções do autor. Existe um duplo movimento de “desejo positivista” de prova relativamente à correção de um exercício intelectual mínimo e de recurso à legitimidade de pensar, “vemos as marcas da sociedade de consumo e do pronto-a-pensar, entregue juntamente com o pronto-a-vestir ou, por que não? com o pronto-a-cozinhar. Em suma, um sinal dos nossos tempos.” Sabe-se que as obras “vivem e nós com elas, através delas, graças a elas e graças a um abandono autoral, que, numa primeira fase, nos liberta e simultaneamente nos impele a recorrermos aos recursos da própria obra, da sua interação connosco, a encontrar neles as respostas às perguntas que lhes fazemos”. No entanto a necessidade de nos referirmos ao “autor” aquando da interpretação “revela mais uma vez a fuga para fora de si mesmo, um recuo perante o

¹⁷⁷ Martine Joly coloca aqui a nota 14: “Cf. em particular os trabalhos de Roger Odin.”

esforço da avaliação, uma cessação das suas próprias capacidades de apreciação, uma recusa de fazer viver plenamente a obra e, em definitivo, uma demissão intelectual” (Joly, 2002: 136-137).

Um dos problemas que se levanta à interpretação de imagens é a necessidade de saber fazê-lo. Existe mesmo a necessidade de uma certa *literacia visual*. Assim podemos falar de imagens com paixão e perplexidade. A paixão pelas imagens e o seu mistério e a perplexidade pela infinita incompletude resultante da compulsão para lhe dar sentido. “O que dizem as imagens? E em que é que ao dizê-las e, bem assim, submete-las ao olhar académico, o intérprete as corrompe e diminui? Na nossa espec(tac)ular modernidade tardia, as imagens ganharam uma centralidade cultural, epistemológica e ética, que as faz, nos seus variados suportes, veículos privilegiados para compreender os desafios e os discursos das complexas sociedades em que vivemos.” Devemos discutir “o poder cultural das imagens produzidas na era da reprodutividade técnica, na expressão consagrada de Walter Benjamin, e o modo como efectuam a construção visual do saber, refractando energias sociais, mas ao mesmo tempo intervindo de modo determinante na construção da cultura. O olhar (...) está marcado por um fascínio crítico. Perante a complexidade das intervenções visuais no social, pretende sobretudo agir como a ‘falha no olho’ que permite discernir a imagem enquanto cultura e a sua retórica, para além da transparência mitificadora dos dispositivos” (Gil, 2011:7).

“O desejo da imagem constitui um postulado fundador de todo o acto de leitura visual. Todavia na idade da voragem pictórica, a asserção de que no fundo toda a imagem se quer verbalizar parece perder legitimidade, e o desejo simples de experiência surge como antagonista da vontade de entender para além do fruir. Num tempo em que a semioticidade parece perder terreno face à experiência, ler e interpretar a imagem apresenta-se para alguns como atividade herética de ameaça à integridade disciplinar, e para outros como estratégia necessária para a decifração da crescente complexidade sógnica da visualidade do mundo contemporâneo. Para este efeito, exige-se o desenvolvimento de uma nova literacia, que nos permita entender a diversidade dos sistemas visuais (fotografia, pintura, cinema, imagem digital) na sua ancoragem histórico-social e na especificidade do modelo de mediação, mas simultaneamente discernir o modo como os produtos visuais negociam com o sistema cultural envolvente, como dele recebem energias e, por sua vez, criam cultura (Gil, 2011: 11-12).

A *literacia visual* é multivalente, renegociando-se em contexto, ou, de outro modo, a *literacia visual* é um transconceito que se socorre da vocação hermenêutica da interpretação textual, articulando-a com a ancoragem sócio-histórica, apropriada à abordagem historicista. Simultaneamente valoriza a especificidade sógnica do meio visual, ainda que sem deixar de considerar o modo como ela remedeia *media* anteriores, ou até posteriores, como defendeu Grusin (Gil, 2011).

“Literacia visual designa assim simultaneamente uma competência e uma estratégia. Não se confunde com a capacidade biológica de ver, embora não seja possível sem ela, não resulta da mera escolaridade, embora exija estudo, não é apanágio de uma única disciplina, mas exige

competências múltiplas, não é meramente utilitária, embora seja elementar sempre que o estudo da imagem se encontra em causa. Por fim, a literacia visual resulta do contexto cultural, a literacia visual constitui-se como estratégia de acção cultural. Respondendo à necessidade da cultura visual indagar o modo como o social é criado por via imagética e não só como a representação visual resulta do contexto cultural, a literacia visual constitui-se como intervenção de cidadania, possibilitando um entendimento competente dos dispositivos do olhar que permeiam as sociedades, as estratégias de poder que constituem os campos de visibilidade e invisibilidade e a decifração de poderes oblíquos (Canclini, 1993)¹⁷⁸ que se refractam através dos suportes tecnológicos da imagem, da fotografia e cinema aos vídeo jogos e às novas plataformas de interacção virtual.

O termo literacia visual foi cunhado pelo historiador de arte James Elkins, como uma tentativa de resolver a necessidade de qualquer estudioso de cultura visual de ‘ler as imagens’ (Elkins, 2003:105)¹⁷⁹. Ora, o paradoxo do composto, que tem feito carreira desde então, reside desde logo na aglutinação de literacia com visualidade. Literacia constitui a capacidade de ler texto, substantivando ‘a qualidade ou condição de quem é letrado’, ‘alfabetização’, mas igualmente ‘práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito’¹⁸⁰. Por contiguidade, o termo passou a designar capacidade de os indivíduos compreenderem e usarem informação, inicialmente sobre a forma verbal e textual, mas alargando-se igualmente a outros suportes. José Adelino Furtado fala por isso de ‘literacia digital’, referindo-se ao uso de novas tecnologias (Furtado, 2007)¹⁸¹, e o termo generalizou-se para designar literacia mediática ou literacia económica, entre outras formulações. Todavia, o conceito original de literacia, como justamente defendeu Walter Ong em *Orality and Literacy* (1982), assenta precisamente numa estratégia de aprendizagem da transposição tecnológica. Trata-se de apreender e de aprender a escrita como uma tecnologia que efectua uma radical transformação do universo do pensamento humano do meio auditivo para o meio visual (Ong, 2002)¹⁸². Ou seja, a literacia ensina a compreender a escrita como tecnologia de mediação do som (verbal) para a imagem. Na sua origem, portanto, a literacia é assim eminentemente visual” (Gil, 2011: 15-16).

Há que ter em conta que, em relação aos estudos de cultura a relação semiótica entre linguagem verbal e visual não é simples, nem natural. Argumenta-se que o texto literário produz na mente do leitor imagens mentais, no entanto, essas imagens são necessariamente contingentes, diversas de indivíduo para indivíduo e culturalmente determinadas. Mitchell¹⁸³ deu conta de um jogo pedagógico vulgar na tradição anglo-saxónica em que se solicita ao aluno que explicita à turma a configuração de um objeto visual específico. Simulando tal jogo, ele, no seu seminário de *cultura visual* na *Universidade de Chicago*, demonstrou a diversidade de imagens mentais a partir de um dado objeto e a multiplicidade de projecções suscitada pela descrição de uma coisa na sua ausência. A relação entre palavra e imagem é artificial, socialmente codificada, dependendo do estatuto do objeto na cultura envolvente e da situação de quem o lê. Não sendo possível uma relação inequívoca, estável e direta, *literacia visual* será um

¹⁷⁸ Isabel Gil refere-se a: “CANCLINI, Nestor Garcia, *Culturas Híbridas. Estratégias para Entrar y Salir de la Modernidad*. Ciudad de México: Planeta, 1993.”

¹⁷⁹ Isabel Gil refere-se a: “ELKINS, James, *Visual Studies: A Skeptical Introduction*, London: Routledge, 2003.”

¹⁸⁰ Isabel Gil coloca aqui a nota 5: “*Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*.”

¹⁸¹ Isabel Gil refere-se a: “FURTADO, José Afonso, ‘Fractura digital e literacia: reequacionar as questões do acesso’, *Revista de Comunicação e Cultura*, nº 3, 2007, pp. 97-11.”

¹⁸² Isabel Gil refere-se a: “ONG, Walter, *Orality and Literacy: The Technologizing of the World*, London: Routledge.”

¹⁸³ Isabel Gil refere-se a: “MITCHELL, W.J.T., ‘Showing Seeing: A Critique of Visual Culture’, in Nicholas Mirzoeff (org.), *The Visual Culture Reader*, London: Routledge, 1998, pp. 86-101.”

armazenar e fazer uso da informação contida nas imagens. Como as interpretamos para lá das convenções da história da arte, como nos relacionamos com elas, como as lemos? Podemos até questionar se “ler a imagem” é um postulado possível? (Gil, 2011).

“A tradição clássica, como Aristóteles na *Óptica* ou Platão na *República*, privilegia a visão relativamente aos outros sentidos e, assim, a representação visual em relação a outros modos de representação, já que entende que a percepção visual se situa mais perto da ideia em si, na medida em que a visão é o sentido fisiologicamente mais perto do cérebro, logo da razão. Todavia, este privilégio não deixa de revelar uma enorme ansiedade relativamente às possibilidades de visibilização de outros suportes mediáticos e por outros sentidos, para além da visão. Desde a Antiguidade que existe a clara noção de que a visualidade é um constructo multimodal e multissensorial. Tal como no *dictum* horaciano *ut pictura poesis*, a palavra é também proporcionada como instrumento que ‘dá a ver’, que torna visível, e portanto, cria imagem. Esta tensão entre a euforia da visão e a necessidade de a complementar com outras formas semióticas constitui um dado permanente na reflexão sobre a imagem” (Gil, 2011: 17). Thomas Carlyle, em 1840, no estudo *On Heroes and Hero Worship*, usou pela primeira vez o conceito de visualidade para assinalar a capacidade do herói de conceber os grandes desenvolvimentos da história em imagens mentais e assim a dominar. A visualidade apresenta-se como uma competência visual, a potencialidade subjetiva de criar uma imagem mental, ainda que não necessariamente a articular para entendimento alheio. Não se trata de literacia mas sim de uma competência imagética distinta daquele conceito (Gil, 2011).

O estruturalismo e pós-estruturalismo francês resolveram a questão da relação entre o texto e a imagem pela universalização da textualidade, demonstrando uma generalizada “fobia do visual”, tal como assinalou Martin Jay¹⁸⁴. O pensamento francês contemporâneo é marcado pela clara submissão do visual à palavra. Como toda a imagem é texto, toda a complexidade inerente à semiótica da visualidade dissolve-se em signo e mensagem, ancorada num nível linguístico de superfície ou profundidade. Barthes é um expoente na viragem linguística no tratamento da imagem, resolvendo a questão da decifração e uso da informação contida na imagem, e da relação de poder entre esta e o texto. Subordinando aparentemente a imagem ao texto ele defendeu em *A Câmara Clara* que toda a imagem se deve “verbalizar”, ou seja que como se manifesta como mensagem a imagem comunica-se, exigindo uma descodificação que requer a mediação da linguagem verbal. Assim *literacia visual* seria um ato de alfabetização linguística aplicado ao sistema de imagens. Era uma “tirania da letra” (Rancière, 2003:

¹⁸⁴ Isabel Gil refere-se a: “JAY, Martin, *Downcast Eyes. The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*, Berkeley: Univ. California Press, 1994.”

18) ¹⁸⁵ que, ainda que relativizada pelos que, como o próprio Rancière, procuram a mediação, acaba por não ser totalmente superada (Gil, 2011).

É erróneo limitar a relação de Barthes com a imagem, mais especificamente a fotografia, a uma submissão simples dela ao texto. Barthes é um autor incontornável nos estudos visuais. *A Câmara Clara* é a conclusão de um percurso de decifração do relacionamento impossível da palavra com o visual que já passara por *A mensagem fotográfica* (1961) e *a Retórica da Imagem* (1964). É um percurso não linear que evidencia um processo de domesticação com crescente intimidade entre a tecnologia e o seu produto. A fotografia surgiu como técnica que age sobre o real, despedaçando-o e reconfigurando-o num novo sistema sógnico que recusa a ancoragem verbal, tornando a fotografia numa arte sem código. Esta analogia mecânica ao real não deixa de exigir a integração num discurso cultural que permite a sua decifração. O aparelho fotográfico contribui para mitificar o real simulando-o como aparentemente transparente a partir de artifícios discursivos, requisitos tecnológicos e códigos semiológicos e culturais (Barthes, 1977: 45-46¹⁸⁶). A fotografia ultrapassa o seu ser material para conciliar a dimensão técnica com um essencialismo ontológico que torna a imagem um remanescente espectral, permitindo a repetição mecânica de um passado existencialmente irrepitível (Gil, 2011).

“ De qualquer modo, e porque todo o trabalho sobre o visual é, na teoria de Barthes como na de outros autores, inevitavelmente feito de forma verbal, a relação entre os dois meios não deixa de ser concebida como uma inalienável diferença. Barthes, tal como Foucault, em *As Palavras e as Coisas*, não consegue ponderar o visual para além do constrangimento da estrutura de decodificação, que será inevitavelmente linguística. O segundo entende esta relação como sendo fundamentalmente a de um antagonismo irresolúvel na economia da dialéctica do signo:

A relação da linguagem com a pintura é uma relação infinita. Não se trata de pensar que as palavras são imperfeitas, ou que, quando confrontadas pelo visível, se revelam insuperavelmente inadequadas. Nenhuma pode ser reduzida aos termos da outra: é em vão que dizemos o que vemos; o que vemos nunca reside no que dizemos. E é em vão que tentamos mostrar o que queremos dizer, através do uso de imagens ou metáforas; o espaço onde encontram o seu esplendor não é o que se desenvolve à frente dos nossos olhos, mas aquele que é definido pela ordem sequencial da sintaxe (Foucault, 2002:9¹⁸⁷).

Assim, para Foucault não existe qualquer possibilidade de partilha comunicacional entre o verbal e o visual. Tal como demonstra no seu estudo acerca de ‘ Las Meninas’ de Velásquez, a aproximação é possível através da discussão dos discursos de poder que sustentam a ordem do visível e do dizível, mas não numa aproximação material entre as duas linguagens. O que o discurso estruturalista e pós-estruturalista evidencia é que a incomunicabilidade das linguagens questiona a ambição imperial da textualização do mundo. Se bem que o discurso crítico sobre o objecto visual se faça necessariamente na forma verbal, não é possível a demarcação de uma unidade de sentido mínima, como acontece com o texto literário. A literacia visual terá, por isso, de se ancorar em postulados sógnicos alheios à economia do visual, não se reduzindo portanto a um instrumento analítico e utilitário para dissecar os sistemas imagéticos, mas apresenta-se sobretudo como estratégia de produção de um discurso crítico teórico e historicamente informado sobre a cultura visual” (Gil, 2011:20-21).

¹⁸⁵ Isabel Gil refere-se a: “JAY, Martin, *Downcast Eyes. The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*, Berkeley: Univ. California Press, 1994.”

¹⁸⁶ Isabel Gil refere-se a: “BARTHES, Roland, *Image-Music-Text*. London :Fontana,1977.”

¹⁸⁷ Isabel Gil refere-se a: “FOUCAULT, Michel, *As Palavras e as Coisas*, Lisboa: Edições 70, 2002.”

A transdisciplinaridade da cultura visual surge em força nos anos 90. Essa questão de disciplinaridade ou de transdisciplinaridade aparece em Mitchell, 1998; Mirzoeff, 2009; Dikovitskaya, 2005; Kromm, 2010¹⁸⁸. Emerge no entrecruzar da crítica da disciplinariedade nos anos 80 e sob o impulso da pulsão comparativa e crítica dos estudos culturais. A cultura visual ganha conjuntura em defesa das posições adiantadas na sequência do questionário elaborado pela revista *October* em 1996. A instanciação disciplinar resultou de uma reação aos resultados divulgados pela revista criticando a nova área por se basear em premissas interdisciplinares, por tratar dos produtos visuais sem atender as aspetos de qualidade, submetendo-os a pressões financeiras e sociais, pelo preterir dos métodos históricos a favor dos antropológicos e por tentar mostrar, como novidade, algo que vinha no seguimento de trabalhos de alguns historiadores de arte como Aby Warburg e Alois Riegel. Havia também a sugestão de que o novo campo tinha como objeto de estudo as imagens virtuais mais do que as materiais. O que se julgava fraqueza foi a força da nova disciplina. Pela sua vocação transdisciplinar, conseguiu tratar de forma plural temas e objectos, integrando metodologias diversas (Rose, 2001)¹⁸⁹, apresentando uma abordagem concetual integradora que entende a cultura como resultado da relação com os outros, tanto no mundo antropológico, como enquanto objeto disciplinar. Deste modo a *cultura visual* define-se não só pelo objeto, como por ser um campo transversal e transdisciplinar que questiona o que se vê, o modo como se vê, porque se vê de determinada forma e os efeitos desse olhar na cultura envolvente. A visualidade é uma prática crítica contemporânea e o seu uso tem implicações políticas, sendo sempre crítica, ainda que possa não ser antagonista relativamente aos discursos de poder (Gil, 2011). A visualidade dos materiais parietais acaba por ser uma visualidade que amplia as conceções globais dos discursos do poder contribuindo para essa faceta da escola de inclusão de pessoas numa *mesmidade* cultural. Note a insatisfação com a rígida disciplinaridade tradicionalista de áreas como a da história da arte, para configurar os novos desafios da reflexão sobre a imagem, nomeadamente o enfoque contínuo na periodização e na abordagem de autor, bem como a insuficiência da resposta estruturalista com a sua viragem textualista, mais o interesse crescente pelos estudos culturais, com a consequente desnaturalização dos objetos e o renovado interesse pela imagem enquanto produto cultural, socialmente construído e historicamente situado. Stuart Hall ressaltou que nem as imagens se portam como textos

¹⁸⁸ Isabel Gil refere-se respetivamente a: “MITCHELL, W.J.T., ‘Showing Seeing: A Critique of Visual Culture’, in Nicholas Mirzoeff (org.), *The Visual Culture Reader*, London: Routledge, 1998, pp. 86-101; MIRZOEFF, Nicholas, *An Introduction to Visual Culture*, London: Routledge, 2009; DIKOVITSKAYA, Margareth, *Visual Culture: The Study of the Visual After the Cultural Turn*, Boston: MIT Press, 2005; KROMM, Jane, Susan Benforado Bakewell (orgs.), *A History of Visual Culture*, Oxford, New York: Berg, 2010.”

¹⁸⁹ Isabel Gil refere-se a: “ROSE, Gillian, *Visual Methodologies. An Introduction to the Study of Visual Materials*, London: Sage, 2001.”

nem as diferentes criações imagéticas se comportam sempre de modo semelhante (Hall, 1999: 5)¹⁹⁰. Coloca-se a questão de saber se é possível a constituição de um modelo formal analítico que, como a literariedade para os textos literários, distinga a visualidade como característica fundacional das imagens. No entanto, como os instrumentos que permitem analisar a fotografia se distinguem dos do cinema ou da pintura, a visualidade, mais do que um conjunto de características formais, define-se como prática e discurso (Gil, 2011).

A visualidade entendida como sistema semiótico global, funciona como uma prática sociocultural complexa e heterogênea, cuja relação com o real, diferentemente do que foram defendendo os teóricos da representação, não é obrigatoriamente mimética nem de contiguidade, mesmo quando aparenta representar o real “tal qual ele é”, como afirmou Barthes sobre a fotografia. Isto significa que a visualidade se define como uma prática cultural partilhada pelos objetos que fazem uso das tecnologias visuais, mas designa igualmente todas as formas de produção de imagens ainda que mentais ou virtuais, e as relações que estabelecem com o meio cultural envolvente. Segundo Janatham Crary a visualidade é multissensorial, abarcando as tecnologias da visão e do olhar, extravasando os limites fisiológicos do ver e do que é visto, na sua articulação com outras modalidades sensoriais como o gosto, o tato ou a audição (Crary, 2001). A visualidade constitui-se como prática que torna visível a construção visual do social (Mitchell, 2005)¹⁹¹ e que sem ser antagonista tem uma forma crítica. É esta definição da visualidade como prática que vai exigir aos públicos e aos criadores o cultivo de uma *literacia visual* crítica, que analise a experiência visual em toda a complexidade. *Literacia visual* invoca a capacidade crítica da leitura aplicando-a, por comparação, aos sistemas sógnicos da visualidade e articulando-a com outros modos sensoriais como a audição ou o tato, habilitando a reflexão sobre as imagens como artefactos culturais complexos, produzidos por criadores heterogêneos, contingentemente situados, inscritos em sistemas discursivos de poder, e intervindo nesses mesmo discursos de forma afirmativa ou subversiva. (Gil, 2001). Fica claro para mim e julgo que também para si que os materiais educativos para uso parietal, como todas as outras imagens produzidas com destino escolar se integram perfeitamente neste conceito de visualidade, fazendo parte desta cultura visual.

Há que ter em conta que, como sabe, a imagem não é um produto natural, não é transparente nem verdadeira. A relação com o artefacto visual exige a consciência da sua dimensão construída, constituindo objetos culturais complexos que não são o real “tal como ele é”. Não se nega a existência de um real, simplesmente entende-se a imagem como artefacto cultural, cuja decifração requer competências culturais. A *literacia visual*

¹⁹⁰ Isabel Gil refere-se a: “HALL, Stuart, Jessica Evans (orgs.), *Visual Culture. The Reader*, London: Sage, 1999.”

¹⁹¹ Isabel Gil deverá referir-se aqui a outra data pois na bibliografia não existe referência para Mitchell de 2005.

não se estrutura a partir de uma conceção linguística da imagem nem concebe a relação entre texto e imagem como uma hierarquia. Temos de usar a linguagem para descrever o que vemos, mas a *literacia visual* não é um modo de aprisionar a imagem nas constricções discursivas da linguagem verbal. “A literacia visual não é, por isso, oculofóbica. Não existe para superar a ansiedade acerca da pluralidade dos impulsos visuais na modernidade e a incapacidade fisiológica de tudo ver, através da armadura linguística. A sua estratégia é outrossim de tradução, tomando o sistema visual na sua economia própria e buscando transmitir a sua especificidade numa linguagem diversa” (Gil, 2011: 24-25).

A *literacia visual* é fundamentalmente transdisciplinar pois parte da conceção de que a imagem é um artefacto cultural. Ela é um requisito fundamental para o estudo da *cultura visual*. Sem um objeto específico de estudo, mas abarcando todas as formas culturais reconhecidas de modo lato na definição de imagem, bem como os discursos sociais e históricos do visível e as modalidades de configuração da visão e da visualidade, é um instrumento estratégico que exige competências múltiplas. Tem vocação comparatista, socorrendo-se do saber histórico-estético da história da arte, mas requer também competências hermenêuticas apropriadas aos estudos literários e fundamentação sociopolítica, vinda da sociologia e da ciência política, bem como os conhecimentos tecnológicos sobre os modos visuais particulares como o cinema, a fotografia ou as artes digitais. Não deixa de ter uma função antropológica, contribuindo para problematizar a forma como as culturas se veem a si próprias e percebem outras culturas. A *literacia visual*, para analisar a construção visual do social, que só existe em relação, ou seja como transversalidade, exige competências transdisciplinares que permitam discutir de modo prismático os desafios culturais do passado e do presente (Gil, 2011).

Ela é sempre contingente e processual. Contingente como conceito e como prática, pois promove o treino crítico para a decifração das imagens, constituindo-se como propriedade de indivíduos particulares, grupos e sociedades, sendo uma prática culturalmente situada. O que vemos e como vemos depende de valores, de ancoragens identitárias, de crenças, do género, da idade, do grupo social a que pertencemos. É necessariamente um processo, instável, autorreflexivo e crítico, um processo em curso, adequando-se às metamorfoses da cultura da imagem e às competências do quotidiano. Ela concebe a percepção como inter-relação e a imagem como objeto interpelante. Recusa a hegemonia cartesiana da subjetividade sobre o objeto, abordando o artefacto na ótica da interatividade, desenvolvendo-se no pressuposto de que o olhar se constrói em relação e não age por apropriação “A rejeição da relação unívoca de apropriação não é contudo novidade do século XXI. Não só a teoria cultural (Simmel) e a psicologia da percepção (Wittgenstein) do início do século XX se debruçaram sobre esta matéria, como a psicanálise, em particular a vertente lacaniana que informou os estudos de cinema a partir dos anos 70, faz uso da construção do olhar (*le regard*) que é atraída e aprisionada

pelo objeto interpelado¹⁹². Encontramo-nos, afinal perante a instanciamento do *punctum* barthesiano, essa ferida no olhar causada pelo arremesso de um dardo do interior da fotografia que cativa o observador e o prende” (Gil, 2011: 26).

A *literacia visual* será também *revisionista*, ainda que historicamente situada, como prática ancora-se numa sincronia histórico-metodológica estratégica, que lhe permite estudar o presente e simultaneamente debruçar-se, de forma informada, sobre o passado. Não sendo descritiva age em profundidade sobre as camadas do passado a partir do conhecimento atualizado do presente. Apresenta-se, pois, como revisionista, não porque pretenda rejeitar padrões anteriores por escolha ideológica, mas porque interroga constantemente o seu próprio olhar e a sua prática. Deve olhar o passado, entendendo-o na sua especificidade, não deixando de o articular com os desenvolvimentos mais recentes. Assenta na consciência de que as culturas do olhar do passado são remediadas sob novas formas no presente, sem excluir a premeditação daquele por este. Trata-se de um processo de longa duração, que não se limita a intersectar pontualmente a construção visual da história, mas que se faz nas condições de um presente instável, de modo reflexivo e autocrítico, revendo o sentido que os sentidos do tempo atribuem às imagens (Gil, 2011).

A *literacia visual* é também uma estratégia de cidadania numa época de triunfo da imagem. Afirma-se como pedagogia de interpretação da complexidade sónica das imagens e dá ao observador os instrumentos necessários para exercer um dos direitos fundamentais das sociedades democráticas, definido por Derrida como o direito de olhar (*droit de regard*). A invisibilidade e o controlo da visão constituíram tradicionalmente uma forma estratégica de limitar o exercício de cidadania dos que o poder político e judiciária considerava indesejáveis. A *literacia visual* responde ao anseio democrático de olhar de modo informado, de discernir o sentido na floresta de signos, de contribuir para a articulação do visível e dos outros espaços da invisibilidade. Esse direito de olhar não é ilimitado, sabemos-lo nas micronegociações do quotidiano. Também não é a defesa de um direito voyeurista, mas sim um direito de olhar informadamente, de reconhecimento dos dispositivos de poder que controlam o que vemos e os modos como exercemos o direito de ver. A *literacia visual* permite o exercício da pluralidade competente na interpretação, tendo nessa leitura em liberdade implicações culturais e políticas. Apesar das dificuldades de definição e das aporias inevitáveis a tarefa de ler a imagem é possível e desejável. A *literacia visual* a devir será situada, consignará a diversidade enquanto formante sócio-histórico de constituição cultural, e apresentar-se-á como estratégia transversal, transmedial, transdisciplinar e em curso, adequando-se aos desafios e à mudança epistemológica, social, tecnológica e política das sociedades contemporâneas. Há que questionar o modo como as imagens são construídas, os

¹⁹² Isabel Gil coloca aqui a nota 12: “Veja-se em especial a teoria do olhar, desenvolvida por Jacques Lacan no *Seminário XI: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1963).”

regimes óticos que limitam a definição de figuras imagéticas e o modo como os dispositivos formam *culturas visuais* específicas, incluindo a gestão da visibilidade, por exemplo o papel da mulher enquanto sujeito e objeto do olhar. Importa também abordar as articulações singulares entre os regimes óticos e a violência das sociedades contemporâneas. Há que olhar os postulados óticos que nos formam, para realizar um segundo olhar diferente, repensando as várias formas de naturalização das imagens. O impulso revisionista e humanista da *literacia visual* revela o olhar como um postulado socialmente construído, fruto de uma certa iluminação que dela retira a energia para olhar de outro modo. É neste segundo olhar, a que as meta-imagens obrigam que está a funcionalidade da *literacia visual*, que nos ensina a ver de outro modo, a constituir um olhar ingênuo sobre a complexidade fascinante das imagens que nos rodeiam (Gil, 2011).

Dentro da *cultura visual* temos que considerar o papel da imprensa com a enorme quantidade de jornais e revistas tanto generalistas como especializadas que se publicam por toda a parte. O desenvolvimento da imprensa acarretou a disseminação e a sofisticação técnica da atividade dos repórteres fotográficos e fotojornalistas. O século XX viu também o aparecimento de revistas de escândalos que começaram por se tornar populares em Itália, nos anos 50 e rapidamente se expandiram por toda a parte. Surgiu assim um novo tipo de fotógrafos, os *paparazzi*. Estes servem-se de teleobjetivas para surpreenderem as pessoas na sua vida privada, teleobjetivas que permitem a aproximação à distância do que se quer fotografar. Foi uma tecnologia desenvolvida durante a *Segunda Guerra Mundial* para espiar o inimigo. O exército alemão serviu-se delas para filmar a costa inglesa. Posteriormente foram ainda mais aperfeiçoadas pela ciência espacial. Presente em toda a parte é hoje uma componente não negligenciável desta *cultura visual*, apanágio da sociedade moderna de consumo.

Outra questão incontornável é a da manipulação das imagens, elas manipulam e são manipuladas frequentemente de modos vários. Todos sabemos que o modo como se fotografa ou filma uma qualquer manifestação, social, política ou cultural dá dela uma imagem muito específica. Conforme defendem ou condenam o acontecimento, os repórteres mudando o ângulo e a abertura das objetivas podem similar que um grupo é muito maior e vice-versa. Muitas vezes a manipulação é tal, sobretudo em tempos de *fotshop* e *vídeoformatação*, que se entra mesmo no campo da falsificação. Todos sabemos, por exemplo, da foto que Estaline mandou *retocar* de modo a que Trotsky desaparecesse dela. Aliás Marc Ferro colocou-a na capa do seu livro *Falsificações da História* dedicado de um modo muito particular a imagens. Ali se fala das imagens que temos dos outros e como elas são manipuladas e manipuláveis. Deixe que lhe diga que esta característica de manipulação é algo que está bem presente nos materiais parietais, eles foram concebidos para dar uma certa imagem de realidade e como tal sofrem generalizações, planos vários em conjunto, detalhes morfológicos, à vista e um sem

número de alterações para dar uma determinada visão. Mesmo os que representam cenas da vida quotidiana simulam uma normalidade que é perfeitamente encenada e comporta toda uma componente de inculcação de valores. Jogam com aquilo que a maioria das imagens joga, com a credulidade do observador, com a tendência a acreditar no que vemos.

Percepção/Observação/Cognição

“As ciências cognitivas interessam-se actualmente pelas diferentes localizações e interações dos neurónios nas etapas de recepção, deixando um pouco na sombra, a partir de agora, as preocupações de ordem sociológica ou quando muito ligadas ao determinismo social e cultural, sendo este privilegiado, neste últimos anos, pela fenomenologia e seus derivados. Martine Joly (Joly, 2002: 136).

“No momento em que a imagem reflectida é inervada na retina e se torna propriamente visão, o olho é necessariamente cego. Ele organiza a visão à volta deste centro invisível – o que significa, também, que toda a visão é organizada para que não vejamos a cegueira. É como se toda a não-latência contivesse, encastrada no seu centro, uma latência inapagável, como se toda a luminosidade aprisionasse uma treva.

Este ponto cego permanece para sempre escondido para o animal, que adere imediatamente à sua própria visão, que não pode trair a sua própria cegueira, fazer a experiência dela. A sua consciência desvanece-se, assim, no próprio ponto em que desperta: é pura voz (é por isso que o animal ignora as aparências; apenas o homem se interessa pelas imagens enquanto imagens e conhece a aparência como aparência).

É agarrando-se com todas as suas forças a este ponto cego que o homem se constitui como sujeito consciente. É como se tentasse desesperadamente ver a sua própria cegueira. Assim, para ele, em toda a visão se insinua um atraso, uma não-contiguidade, uma memória entre sinal e resposta. Pela primeira vez, a aparência separa-se da coisa, o semblante do esplendor. Mas esta gota de trevas – este atraso – remete para facto de alguma coisa *ser*, é o próprio ser. Só para nós as coisas *são*, libertas das nossas necessidades e da nossa relação imediata com elas. Elas são, simplesmente, maravilhosamente, inatingivelmente.

Mas que coisa pode significar a visão de uma cegueira? Eu quero apreender a minha obscuridade, aquilo que em mim permanece não-expresso e não dito: mas essa é precisamente a minha própria não-latência, o meu ser apenas rosto e aparência intransponível. Se eu pudesse verdadeiramente ver o ponto cego do meu olho, não veria nada (é esta a treva que, segundo os místicos, é a morada de Deus).

(...) E não nos foi dada a linguagem, para levar à aparência a própria aparência, para conduzi-la à glória? (Agamben, 1999: 124-125)

Detenhamo-nos também um pouco nas questões da percepção e da observação. Digo-lhe que o ser humano, na sua plenitude animal, relaciona-se com o mundo que o rodeia, em grande parte, observando-o. Mais do que o ver observa-o e ao observá-lo capta-o de um determinado modo, ou seja percebe-o. No ato de observação e na consequente percepção está envolvida toda uma componente física ligada ao funcionamento do olho e uma componente de reflexão, de carácter psicológico que tem a ver com o quem somos e como o somos, onde está implícito todo um percurso cultural, nosso e da sociedade em que vivemos. Como deve compreender existe toda uma forma de cognição desenvolvida

em grande parte na e para a escola que nos impele a ver e raciocinar de uma determinada maneira, a *carga* social/civilizacional está sempre presente, talvez mesmo onnipresente. A visão, ou vista, é um dos cinco sentidos que permitem aos seres vivos melhorarem a sua percepção do mundo, para o que dispõem de órgãos apropriados. Segundo a neuroanatomia a visão compõe-se de dois tipos de componentes, pois são diferentes os recetores responsáveis pela percepção da cor, os cones e pela percepção da luminosidade, os bastonetes. A visão simples, sem ajuda de qualquer instrumento é, como sabe, designada por “a olho nu”. Para ajudar a melhorar a capacidade de visão, ampliando-a, podem utilizar-se instrumentos óticos, como os microscópicos, óticos ou eletrónicos, permitindo visualizar coisas infimamente pequenas. Para ver a grande distância podem usar-se os telescópios. Usam-se também binóculos, lunetas, óculos, lupas, microscópios e telescópios óticos, para auxiliar a visão que pode ser microscópica, macroscópica e telescópica, conforme incida no muito pequeno, no que pode ser visto a olho nu, ou no que está muito longínquo no Universo. Utiliza-se também binóculos infravermelhos para a visão noturna e aparelhos que permitem visões de raios X, a visão através da imunofluorescência, pela ressonância magnética entre outras técnicas, sobretudo médicas e astronómicas.

Os olhos são os órgãos sensoriais da visão. Capturam a luz incidente sobre a retina e transformam a energia luminosa em impulsos nervosos que atingem o nervo ótico que os transmite ao cérebro para interpretar os feixes luminosos incidentes sobre os olhos. Os olhos são assim as ferramentas que o cérebro utiliza para criar o campo visual. São ferramentas essenciais que nós temos de utilizar para lograr atingir os fins a que nos propusemos com esta viagem/tese. Ver com os olhos é mobilizá-los para o ato da visão, sendo o cérebro quem processa os estímulos provenientes deles surgindo assim a dita visão. Ela gera a percepção visual o que requer a mobilização de zonas especializadas do córtex cerebral que analisam e sintetizam as informações que lhes chegam quanto à forma, a cor, a textura, o relevo e outras. Resumindo a visão é a percepção das radiações luminosas, através do conjunto dos mecanismos fisiológicos e neurológicos através dos quais as radiações determinam impressões sensoriais de variado tipo, cores, formas, movimento, distância e intensidade da luz, etc. O olho não é mais do que a *câmara* deste sistema sensorial, tendo no interior a retina, formada por cones e bastonetes, onde se inicia o processo perceptivo. A retina transmite os dados visuais, pelo nervo ótico e o núcleo geniculado lateral, ao córtex cerebral. Uma vez no cérebro este inicia a análise e interpretação que permite reconstruir as distâncias, cores, movimentos e formas dos objetos que nos rodeiam.

Mas mais do que ver nós apercebemo-nos das situações, porque as interpretamos imediatamente ao olhá-las. “Ce que nous voyons ne reflète pas seulement la réalité extérieure, mais aussi ce que notre esprit introduit dans l’acte de percevoir (Shepard, 1992: 167). Uma pintura em *trompe-l’oeil* é uma obra executada e apresentada de tal

modo que as imagens óticas projetadas sobre as nossas retinas não sejam diferentes daquelas que seriam projetadas se essa pintura fosse substituída pela cena tridimensional real correspondente. Dum modo geral um *tromp-l'oeil* não deve substituir mais do que duas condições essenciais. Projetar sobre a retina um motivo luminoso idêntico aquele que projetaria a cena que acreditamos perceber e ser radicalmente diferente dessa cena ao nível da sua estrutura tridimensional (Shepard, 1992).

Percepção, em neurociências, em psicologia e em ciências cognitivas, é a função cerebral que dá significado aos estímulos sensoriais, a partir do histórico de vivências passadas. É através da percepção que organizamos e interpretamos as nossas impressões sensoriais de modo a atribuímos um significado ao seu meio. No fundo a percepção é a aquisição, interpretação, seleção e organização das informações recolhidas pelos sentidos, não só pela visão. A percepção pode ser estudada em termos estritamente biológicos ou fisiológicos, envolvendo estímulos elétricos evocados pelos estímulos nos órgãos dos sentidos. Em termos psicológicos ou cognitivos ela envolve também os processos mentais, a memória e tudo o que pode influenciar a interpretação dos dados recebidos.

A percepção tem sido estudada há muito tempo, em 1879 Wilhelm Wundt fundou o primeiro laboratório de psicologia experimental em Leipzig. Mas antes dele já Hermann von Helmholtz, Gustav Theodor Fechner e Ernst Heinrich Weber tinham estudado a percepção. A Lei de Weber-Fechner é das mais antigas relações quantitativas da psicologia experimental, quantificando a relação entre a magnitude do estímulo físico (mensurável instrumentalmente) e o seu efeito percebido (relatado). Também a filosofia do conhecimento desde muito cedo que estuda a percepção e o seu efeito no conhecimento e aquisição de informações do mundo. A percepção visual originou diversas teorias filosóficas e científicas. Homens como Newton e Goethe estudaram a percepção de cores. Escolas como a *Gestalt*, do século XIX, ou mais recentes, como a *fenomenologia* e o *existencialismo* baseiam as suas teorias na percepção do mundo.

A psicologia vê na percepção um resultado ou um processo de se tornar consciente dos objetos, eventos e relações através dos sentidos, incluindo atividades como reconhecer, observar e discriminar. É através dessas atividades que organizamos e interpretamos os estímulos recebidos, incluindo os visuais. Uma capacidade fundamental é a da percepção nomeada como a da figura-fundo, ou seja a capacidade de distinguir adquadamente uma objeto do fundo num campo visual, capacidade fundamental para a aprendizagem quando somos crianças.

Deve compreender que o estudo da percepção é muito importante para a psicologia dado que o nosso comportamento se baseia, não na própria realidade, mas sim na interpretação que fazemos dessa realidade. Logo, cada um tem uma percepção diferente do que o rodeia, dado que na percepção dos objetos e situações está implicado o que tem mais importância para si. Segundo alguns psicólogos cognitivos as pessoas ao andarem pelo mundo criam modelos mentais de como ele funciona. Sentem o mundo real, mas o

mapa sensorial provocado na sua mente é provisório, tal como qualquer hipótese científica é provisória até ser comprovada, ou recusada, pelas novas informações que chegam. Quando as novas informações chegam a nossa percepção altera-se. Existem variadas experiências à volta da percepção visual que mostram a mudança na percepção quando se adquirem novas informações. Ilusões de ótica e variados jogos como os de encontrar as diferenças entre imagens aparentemente iguais são exemplo conhecidos. Certas imagens ambíguas permitem ver objetos diferentes consoante a interpretação feita. Numa imagem *mutável* o que muda não é o estímulo visual é a interpretação que se faz desse estímulo.

“Si les illusions d’optique, les figures ambiguës et les représentations d’objets impossibles sont fascinantes, c’est parce qu’en violant nos interprétations de la réalité extérieure les plus profondément enracinées et les plus immédiates, elles nous laissent dans une perplexité totale. Une vague inquiétude nous pousse alors à y regarder de plus près, et nous nous rendons compte que l’image qui se trouve devant nous est très différente de ce que nous avons cru de prime abord. Le monde dont nous attendions solidité et stabilité s’ébranle et vacille tout à coup, comme dans un rêve. Poursuivant notre examen, nous nous rassurons en concluant que l’aberration était dans l’œil de l’observateur et non dans le monde observé. (...)

En effet, ces images anormales peuvent être considérées comme des sortes de sondes du système de perception et de cognition humain (...) D’une certaine façon, notre expérience nous donne l’illusion d’avoir un accès direct au monde externe. Notre perception d’un environnement tridimensionnel stable, continue et durable, ne comporte aucune trace du mécanisme neuronal prodigieusement complexe qui engendre si rapidement cette expérience. Nous ne sommes pas non plus conscients des structures d’excitation rétinienne bidimensionnelles, mouvantes, intermittentes, pointillistes, inverses et courbes à partir desquelles notre cerveau construit notre monde visual.

(...) Dans chaque situation, notre système sensoriel appliqué automatiquement les méthodes de traitement qui ont réussi précédemment et sont désormais profondément enracinées. Si une situation donnée est nettement différente de celles qu’avaient rencontrées nos ancêtres, il peut cependant arriver que ce système fournisse des interprétations incorrectes ou conflictuelles ” (Shepard, 1992: 15-17).

Um objeto pode motivar várias percepções diferentes, mas pode até não dar percepção nenhuma se não o conhecermos, se não tiver base na nossa realidade pessoal. Nós vemos aquilo que sabemos ver, ignorando frequentemente o que nos é desconhecido. Isto é muito importante quando trabalhamos imagens pois muitas vezes não reparamos em aspetos e dimensões que estão lá e esta tese abarca aspetos nos materiais visuais que as pessoas foram vendo e interiorizando sem que os tivessem notado. Há que considerar a importância daquele que percebe, no ato da percepção, a sua presença e condição de observador modificam o fenómeno. As percepções serão normais se corresponderem ao que se vê, ouve e sente, mas podem ter deficiências se existir ilusão dos sentidos, ou até alucinações. Há pois uma ambiguidade da percepção que é explorada por tecnologias humanas como por exemplo a camuflagem. Para as teorias cognitivas da percepção existe uma certa *pobreza* de estímulos, pois as sensações por si próprias não conseguem não conseguem fazer uma descrição única do mundo. Elas têm de ser *enriquecidas* pelo *modelo mental*. Contudo nem todos estão de acordo com esta perspetiva, Jame J. Gibson

rejeitou-a defendendo a *ecologia perceptual*, para ele a percepção não é o resultado das sensações. Investigou quais as informações efetivamente apresentadas aos sistemas perceptivos. Ele e outros que o seguem explicam que o mundo pode ser explicado como um organismo móvel pelas leis de projeção da informação sobre o mundo em matrizes de energia. Mais especificamente existe um mapeamento de alguns aspetos do mundo numa matriz de percepção. Com um mapa destes não é necessário qualquer enriquecimento pois a percepção seria direta.

“(…) un fait remarquable qui a été souligné par le psychologue de la perception James J. Gibson: c’est que dans des conditions normales, qui permettent de voir sans obstacle, des deux yeux, une scène bien éclairée, notre perception visuelle est véridique virtuellement à 100%. Selon Gibson, l’importance des illusions et ambiguïtés dans les domaines de la perception a été nettement exagérée. Pour lui, si ces phénomènes peuvent rendre plus vivante une conférence d’initiation à la psychologie, ils sont néanmoins rares, sauf dans des conditions très artificielles – comme celles qui sont créés dans un laboratoire ou une salle de conférence plonge dans l’obscurité ou celles (comme dans le cas de la melle de magicien, du coffret de perspective ou de la chambre d’ Ames) – qui déterminent plus ou moins le point d’observation. (…) Ce que dit Gibson au sujet de notre perception véridique d’une configuration tridimensionnelle, lorsque nous nous déplaçons librement, n’explique pas pourquoi, quand notre vue est artificiellement limitée à un point fixe, nous n’identifions qu’un seul des multiples mondes possible qui sont compatibles avec la projection obtenue de ce point.” (Shepard, 1992: 195-197).

Todo o processo perceptivo se inicia com a atenção que é uma observação seletiva das observações efetuadas. Deste modo percebemos alguns elementos desvalorizando outros. Os fatores que influenciam a percepção são de dois tipos os externos e os internos. Com externos podemos considerar a intensidade, já que a nossa atenção é despertada por estímulos de grande intensidade; o contraste, a atenção é maior quanto maior for também o contraste entre estímulos; o movimento que é um elemento fundamental na captação da atenção; a incongruência, pois prestamos mais atenção às coisas absurdas e bizarras do que ao que é normal. Quanto aos fatores internos há que ter em conta a motivação pois damos maior atenção ao que mais nos interessa; a experiência anterior também é determinante para a maior atenção, o hábito leva-nos a prestar mais atenção ao que já conhecemos e entendemos; a questão social também pesa, pessoas de contextos sociais diferentes prestam a atenção de modos diferentes aos mesmos objetos.

Existem quatro princípios básicos na percepção que a influenciam. Primeiro a tendência à estruturação, também designada como princípio do fechamento, é a tendência de organizar elementos que se encontram perto uns dos outros, ou semelhantes. Depois temos a segregação figura-fundo, pois percebemos melhor as figuras bem definidas e salientes inscritas em fundos indefinidos e mal contornados. Em terceiro lugar a pregnância das formas, ou boa forma, qualidade que determina a facilidade com que percebemos figuras bem formadas, sendo mais fácil perceber formas simples, regulares, simétricas e equilibradas. Por último a constância perceptiva que se traduz na estabilidade da percepção, pois os seres humanos têm normalmente aversão à mudança.

A percepção está ligada aos cinco sentidos e podemos falar de percepção visual, auditiva, olfativa, gustativa, tátil, temporal, espacial. A percepção visual inclui a capacidade de perceber formas, relações espaciais, cores, intensidades luminosa e movimentos. Existe ainda a propriocepção que é a capacidade de reconhecer a localização espacial do corpo, a sua posição e orientação, a força exercida pelos músculos e a posição de cada parte do corpo em relação às restantes sem usar a visão. Existe também uma percepção social relacionada com certos aspetos que têm a ver com as características humanas, ou mesmo com a construção da percepção de certas características humanas, ou constituída socialmente. As questões que se colocam em todo o lado também aqui surgem, as de género, raça, nacionalidade, sexualidade e outras podem ter a interferência de uma percepção construída socialmente, o que é de ter bem em conta na execução desta viagem/trabalho/tese, como certamente compreende. De qualquer modo esta percepção social não é de todo consensual, sendo bastante discutida pois as competências sociais são de tal modo variadas que podem confundir o conceito de percepção com outros conceitos cognitivos, como a lógica ou a emoção.

Existe, na relação ambivalente do sujeito do olhar com a imagem, dois pressupostos que a teoria da percepção vem problematizando desde o século XIX e que se tornam fundacionais para a moderna cultura do olhar. Primeiro é que a visão não é uma característica biológica e natural que funciona de modo idêntico em indivíduos saudáveis, pois a potencialidade biológica é condicionada pelo enquadramento sociocultural. É assim que a experiência visual se afigura principalmente uma experiência representacional, pois ver, segundo Wittgenstein, é sobretudo interpretar. Ao olharmos uma imagem interpretamo-la e vemo-la tal como a interpretamos. O constrangimento social da cena da visualização é uma das formas de legitimar a multivalência da percepção, quer a que é determinada por pré-conceitos valorativos, éticos ou políticos, ou as que resultam do treino epistemológico, como é o caso das imagens médicas (Gil, 2011).

O caso das imagens médicas é um dos melhores exemplos do modo como o constrangimento epistemológico-cultural condiciona o olhar. Henrik Enquist referiu que ver era saber mais e saber de outra forma, mesmo que a imagem fosse pouco nítida e difusa. Não se trata de ver mais ou melhor, mas sim de ver alguma coisa. O olhar científico, segundo Daston e Gallison, é fruto de uma intencionalidade resultante do encontro feliz entre o corpo e a mente, a pedagogia e a investigação, o sujeito do conhecimento e o seu objeto. Dessa interação resulta o olhar treinado, a caminho da cientificidade e também a criação do objeto científico. Cassirer, na sequência dos estudos de Wilhelm von Helmholtz sobre ótica fisiológica, considerou que no ato de percepção o objeto e a sua percepção se desvinculam, ou seja, aquilo que o sujeito vê é a representação do objeto, o artefacto transformado em sistema semiótico, em signo que o

sujeito lê. O que vemos é o que ali podemos interpretar, isto é, vemos o que queremos e sabemos ver (Gil, 2011).

O segundo pressuposto é o da desvalorização da hegemonia do sujeito da visão, atribuindo ao objeto características interpelantes. O objeto deixa de ser entendido como refração da vontade de um eu do olhar que toma posse dele hegemonicamente, mas permite-se uma autonomia que se manifesta no suscitar da interpretação. A imagem multi-estável faz ao nível da psicologia da visão uma simulação emancipatória de que noutros quadrantes filosófico-culturais a teoria cultural de fim de século já se fazia eco (Gil, 2011).

Once again, the relation of sense perception to history had an early articulate advocate in Walter Benjamin whose arguments about a nineteenth-century culture of the visual are built on the premise that ‘the mode of human sense perception changes with humanity’s entire mode of existence.’¹⁹³ But how and under what conditions do we feel authorized to privilege the visual over other modes of sensory perception? Isn’t this just falling into a trap that leaves unexamined our own contemporary sense of being bombarded by images? On the one hand, images are usually delivered in a multi-sensory package and are received in a multi-sensory way. In effect, a history of visual culture falsely describes what might be better expressed as a history of perception. Yet over time, a hierarchy of the senses became deeply embedded in the Western philosophical tradition of the Cartesian mind-body split. This hierarchy led to a celebration of sight as ‘the noblest of the senses,’ and much of the triumph of empiricism in the West can be traced to its door. In other words, the occularcentrism of the Occident turns out to be historically specific. Despite the fact that the five senses clearly work together, vision has been accorded a special status with respect to how we describe since the Enlightenment at least¹⁹⁴. (Schwartz e Przyblyski, sd: 7-8)

Nos quadros parietais e na cartografia escolar parietal existe um aspeto artístico que não deve ser ignorado. A cartografia é, em si mesma, uma *arte* visual, ainda que com aspectos técnico-científicos, mas por sua vez a arte, sobretudo a do desenho e da pintura, também está presente na cartografia. A própria Geografia aparece muitas vezes em destaque em pinturas. Ptolomeu terá escrito que a Geografia é uma imitação da pintura de toda a Terra (Buci-Gluksmann,1996; Lopes,2004). Na arte e na sua relação com a cartografia existem vários tipos de visão, correspondentes a diversos modos de ver e fazer cartas/mapas que designarei por *olhos*. Estes *olhos* estão também presentes na conceção dos restantes materiais parietais. Ao longo do processo evolutivo, artístico e cartográfico, poderemos encontrar o *olho mundo*, o *olho descritivo e alegórico*, o *olho tautológico*, o *olho entrópico*, o *olho nómada e crítico* e o *olho efêmero* (Buci-Gluksmann,1996; Lopes,2004).

O *olho mundo*, também apelidado de *fantasma de Ícaro* é a visão global do mundo, representações do mundo como um todo, como numa visão aérea, construindo uma

¹⁹³ Vanessa Schwartz & Jeannene Przyblyski colocam aqui a nota 19: “Walter Benjamin, ‘The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction’ in third volume, pp.63-70.”

¹⁹⁴ Vanessa Schwartz & Jeannene Przyblyski colocam aqui a nota 20: “Martin Jáy’s Downcast Eyes is the best account of the rise of ocular centrism in the West. He argues ultimately for its decline, at least among intellectuals.”

realidade, mais ou menos imaginada, como se o observador voasse a grande altitude. É uma visão que apesar de global não deixa de ser por vezes enganadora, levando o observador a ver na imagem apenas o que o autor pretende que efetivamente repare. O *olho descritivo* é a visão mais pormenorizada, que mostra aspetos particulares, destacando-os, descrevendo-os, construindo uma realidade a partir deles. É uma visão que descreve e ao mesmo tempo pode analisar e construir uma dada visibilidade pretendida. Ver será prever e projetar. Nos mapas e gravuras parietais, principalmente nos ligados às ciências naturais este tipo de visão encontra-se muito presente, sobretudo nos que representam plantas e animais onde se recorre frequentemente a esquemas e diagramas. O *olho tautológico* é a visão que permite ver o mesmo de diferentes modos, criar/recriar mapas/imagens iguais mas com outros ângulos de perspetiva. A *tautologia* visual do mundo não será, mostrar um mundo idêntico, ainda que exista um dispositivo de coincidência, mas, pelo contrário, realçar as diferentes faces da sua superfície. Estes materiais mostram planos que são construídos a partir da realidade, mas que não são em si a realidade, nem são mesmo observáveis por quem se coloque perante eles. O *olho entrópico* é a visão mais anárquica e misturada, onde se podem ver sobreposições, onde se constrói uma realidade nova formada de partes diversificadas, como por exemplo onde se mostram simultaneamente várias camadas ou aspetos diferentes. O *olho nómada e crítico* é a visão correspondente a viagens, a vários aspectos que se complementam e são apresentados em simultâneo, ou uma sucessão de imagens/mapas que se completam. Visão de partes que se esmiúçam, daí o ser crítico. Visão correspondente a montagens e dispositivos, a falsificações, por não terem uma existência senão no plano das ideias, podendo mesmo corresponder a utopias. O *olho efêmero* é o da visão momentânea duma realidade que se constrói para um determinado momento. Ele alterar-se-á com circunstâncias de tempo e ou espaço diferentes. Acrescente-se ainda que estes *olhos*, ou pelo menos alguns deles, podem coexistir num mesmo objeto/imagem (Buci-Gluksmann, 1996; Lopes, 2004). Digo-lhe que me parece inquestionável que seja qual for a perspectiva de visão, no contexto ideológico definido por Christine Buci-Gluksmann, os mapas/imagens parietais são construções humanas que pretendem representar uma realidade, mas não são de modo algum o retrato *puro* ou a recriação dessa mesma realidade. Jogam com formas de cognição tão vulgarizadas e próprias que já são naturais, sendo há muito propagadas pela escola moderna. Por muita *cientificidade* que se lhes reconheça, não deixam de refletir, consciente ou inconscientemente, as posições e interesses de quem os originou. Se olharmos com atenção poderemos encontrar ali os vários *olhos artísticos* referidos por aquela autora. O termo *olho* é, aliás, muito antigo, Pedro Teixeira, famoso cartógrafo português setecentista, terá utilizado o que era então designado por perspetiva *olho de pássaro* (Lopes, 2004).

“The eye and the brain seem to be particularly felicitous partners in the act of map-reading. It is almost as if we are physiologically disposed to extract information from maps more rapidly, more intuitively, more *globally* than from, for example, a text or a visual scene. That process of visual mining begins with perception – a process that touches on both the physiological and the conceptual processing of map knowledge.” (Hall, 1992: 15)

Devemos analisar os conceitos de *visão subjetiva* e de *produtividade do observador*, presentes não apenas na arte e literatura, como muitos já se aperceberam, mas também no discurso científico, filosófico e tecnológico. Mais importante que separar a arte da ciência, no século XIX, era perceber como ambas fazem parte dum campo interligado de conhecimento e prática. O mesmo conhecimento que permitiu o aumento da racionalização e controlo do sujeito humano, em termos das novas necessidades institucionais e económicas e que foi também a condição para novas experiências de representação visual. A partir deste raciocínio, Jonhathan Crary demonstrou a existência de um sujeito observador, nesse século, que era simultaneamente o produto da modernidade e um constituinte dessa mesma modernidade. O que terá geralmente acontecido ao observador oitocentista foi um processo de modernização que ele próprio tornou adequado a uma enorme variedade de eventos, forças e instituições, definíveis de modo *desesperado* e talvez *tautológico*, como modernidade. (Crary, 1996: 9)

“The standardization of visual imagery in the nineteenth century must be seen then not simply as part of new forms of mechanized reproduction but in relation to a broader process of normalization and subjection of the observer.” (Crary, 1996: 17)

As tecnologias desenvolvidas conduziram a uma constante reconfiguração da relação entre os modos de observar e os modos de representar. Assim, o observador, não consegue distinguir as representações da realidade, da própria realidade (Crary, 1996). A própria conceção da visão subjetiva está historicamente dependente dos aparatos do conhecimento, o século XIX reclamou um cidadão ativo, mas também impôs um observador produtivo. “Arte e ciência pareciam concorrer para o desenvolvimento das formas de racionalização e controlo dos sujeitos através das novas experiências de representação visual.” (Ó, 2002: 97)

Há que ter em conta os dispositivos da ótica fisiológica, criados no século XIX e o seu contributo normalizador. Foram-se acumulando, desde então, conhecimentos sobre o papel constitutivo do corpo na apreensão do mundo visível. Tornou-se óbvio que a eficiência e a racionalização, em muitas áreas da capacidade humana, dependem das capacidades de informação do olho humano. Um resultado da nova ótica visual foi a exposição da idiosincrasia do olho humano *normal*. As *pós-imagens* retiniais, a visão periférica, a visão binocular e os lapsos de atenção, foram todas estudadas para determinar normas e parâmetros quantificáveis. A grande preocupação com os defeitos da visão humana levou a uma definição cada vez mais precisa, da fronteira da

normalidade, gerando novas tecnologias para impor uma visão normativa ao observador. (Crary, 1996)

A própria visão surgiu na modernidade, não como um elemento do corpo, mas sim como uma sua *camada* que pode ser capturada, controlada e *construída* através dum conjunto complexo de técnicas, o que leva a *cair por terra* os modelos realistas com base na presença instantânea do mundo para o seu observador. Deste modo na *sociedade disciplinar* a experiência sensorial já não poderá ser pensada segundo um visualismo imediatista. “É, em vez disso, uma outra das funções que asseguram a integração e a adaptação aos esquemas de uma socialização governamentalizada: o *olho* não se limita apenas a ver, sendo objeto de constantes ordenações e divisões as quais vão tornando possível o que pode ser visto, pensado e sentido. (...) estes sistemas de conhecimento constroem o sujeito porque lhes disponibilizam as possibilidades em que o mundo lhes é de facto oferecido à apropriação e manipulação.” (Ó, 2002: 98)

Em *Suspensions of Perception*, Crary deu uma ênfase significativa às questões da percepção e da atenção, cruciais para esta tese. A percepção mobiliza integralmente o sujeito. Estar atento não tem a ver com a direção ou a intensificação do olhar, a atenção é o meio pelo qual um observador pode transcender as limitações subjetivas construindo a sua própria percepção e simultaneamente é um meio pelo qual um espectador se torna aberto ao controlo e à anexação por um agente externo. Estar atento não é pois uma condição *natural* mas sim uma construção, aquilo a que Jorge de Ó chama “se situar no âmbito das reconfigurações de poder que têm atingido a subjectividade nos últimos 150 anos” (Ó, 2002: 98).

“One of the most importante nineteenth-century developments in the history of preception was the relatively sudden emergence of models of subjective vision in a wide range of disciplines during the period 1810-1840. Dominant discourses and practices of vision, within the space of a few decades, effectively broke with a classical regime of visibility and grounded the truth of vision in the density and materiality of the body.”¹⁹⁵(...)

The idea of subjective vision—the notion that our perceptual and sensory experience depends less on the nature of an external stimulus than on the composition and functioning of our sensory apparatus—was one of the conditions for the historical emergence of notions of autonomous vision, that is, for a severing (or liberation) of perceptual experience from a necessary relation to an exterior world. (...) Once the empirical truth of vision was determined to lie in the body, vision (and similarly the other senses) could be annexed and controlled by external techniques of manipulation and stimulation. This was the decisive achievement of the science of psychophysics in the mid-nineteenth century, which, by apparently rendering sensation measurable, embedded human perception in the domain of the quantifiable and the abstract. Vision, conceived in this way, became compatible with many other processes of modernization, even as it also opened up the possibility of visual experience that was intrinsically nonrationalizable, that exceeded any procedures of normalization. These developments are part of a critical turning point in the second half of nineteenth century at which any significant qualitative difference between life and technics begins to evaporate. The disintegration of an indisputable distinction between interior

¹⁹⁵ Jonathan Crary coloca aqui a nota 1: “See my *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the Nineteenth Century* (Cambridge: MIT Press, 1990). Extrapolating from the work of Foucault, I use the word *classical* to describe theories and practices of vision during the period 1660-1800, which persisted in partial forms well into the nineteenth century.”

and exterior becomes a condition for the emergence of spectacular modernizing culture and for a dramatic expansion of the possibilities of aesthetic experience. The relocation of perception (as well as processes and functions previously assumed to be ‘mental’) in the thickness of the body was a precondition for the instrumentalizing of human vision as a component of machines arrangements, but it also stands behind the astonishing burst of visual invention and experimentation in European art in the second half of the nineteenth century. (...) For it is in the late nineteenth century, within the human sciences and particularly the nascent field of scientific psychology, that the problem of attention becomes a fundamental issue. (Crary, 1999: 11-13).

Um dos aspetos caracterizadores da modernidade é uma crise de atenção, na qual as configurações capitalistas em mutação puxaram continuamente a atenção e a distração para novos limites e limiares, com uma sequência infinita de novos produtos, fontes de estímulo e correntes de informação. Como realçou Gianni Vattimo a intensificação de fenómenos comunicativos e o crescimento da circulação de informação proeminente, não foram apenas aspetos da modernização, entre outros, foram de certo modo o centro deste processo. Mas ao mesmo tempo, a atenção, como problema histórico, não é redutível a estratégias de disciplina social. A articulação de um sujeito em termos de capacidades de atenção mostra simultaneamente um sujeito incapaz de se conformar com os imperativos disciplinares. Desde Kant que o dilema da modernidade tem sido definir a capacidade humana de síntese no interior da fragmentação e atomização do campo cognitivo. Tal dilema intensificou-se na segunda metade do século XIX (Crary, 1999). “It became imperative for thinkers of all kinds to discover what faculties, operations, or organs produced or allowed the complex coherence of conscious thought.”¹⁹⁶ The failure or malfunction of a capacity of synthesis, often described as dissociation, became linked in the late nineteenth century with psychosis and other mental pathologies. But what was often labeled as a regressive or pathological disintegration of perception was in fact evidence of a fundamental shift in the relation of the subject to a visual field” (Crary, 1999: 15).

Claro que as noções de atenção e atentividade existem em lugares muito diferentes desde pelo menos Santo Agostinho, ou mais para trás, mas na segunda metade do século XIX tornou-se um novo assunto fundamental dentro da modernização da subjetividade. Teve uma importância local, frequentemente mesmo antes do século XIX, em assuntos de educação, moda pessoal, etiqueta, práticas pedagógicas, mnemónicas e inquérito científico. Mesmo quando a atenção era um objeto de reflexão filosófica era marginal, pelo menos secundária no interior de explicações da mente e consciência. Houve duas condições importantes para a emergência da atenção como um problema principal no

¹⁹⁶ Jonathan Crary coloca aqui a nota 8: “By the 1850s, a range of interpretations of Kant’ turned the priori forms into ‘innate laws of the mind,’ often with a neurologicakl substrate, according to Klaus Köhnke, *The Rise of Neo-Kantianism German Academic Philosophy Between Idealism and Positivism*, trans. R. J. Hollingdale (Cambridge: Cambridge University Press, 1991), p. 98. Köhnke provides valuable discussions of the persistent question of ‘apriority,’ particularly in the work of the neo-Kantians Alois Richl and Hermanop Cohen in the 1870s.”

que concerne á subjetividade. A primeira foi o colapso dos modelos clássicos de visão e dos sujeitos estáveis que esses modelos pressupunham. A segunda foi a insustentabilidade de soluções *a priori* para os problemas epistemológicos. Isto implicava a perda de quaisquer garantias permanentes ou incondicionais de unidade mental e síntese. No último quartel do século XIX o problema específico da atenção era identificável em muitos locais num variado tipo de discursos e práticas nas artes e nas ciências humanas. A atenção tornou-se parte de uma densa rede de textos e técnicas à volta dos quais a verdade da percepção foi organizada e estruturada. Foi pelos novos imperativos da atentividade que o corpo percebido foi disposto e tornado ordeiro e produtivo, quer como estudante, trabalhador ou consumidor (Crary, 1999).

“However, I am not suggesting that there was any single or dominant model of an attentive observer. Attention was not part of a particular regime of power but rather part of a space in which new conditions of subjectivity were articulated, and thus a space in which effects of power operated and circulated. That is to say, new constructions of attentiveness occurred amid larger reconfigurations of subjectivity in the nineteenth century, and, as we have learned from studies of madness and sexuality in the same period, it was always a question of shifting relations between discursive/institutional power on one hand and a composite of forces that inherently resisted stabilization and control on the other (Crary, 1999: 24).

O modelo de atenção humana que dominou as ciências empíricas desde os anos de 1880 é também inseparável da noção radicalmente transformada do que constitui uma sensação para o sujeito humano. No ambiente cada vez mais sofisticado do laboratório onde se produz tecnologia, ela usa-se para descrever um sujeito compatível com aquelas condições técnicas. O seu significado como um interior desapareceu factualmente tornando-o numa quantidade de efeitos que podem ser medidos ou observados exteriormente. O problema da atenção, então, não era uma questão de atividade neutra sem tempo, como respirar ou dormir, mas sim a emergência de um modelo específico de comportamento com uma estrutura histórica, comportamento que foi articulado em termos de normas sociais determinadas e fez parte da formação de um meio tecnológico moderno (Crary, 1999).

“This problema was elaborated within an emergent economic system that demanded attentiveness of a subject in a wide range of new productive and spectacular tasks, but whose internal movement was continually eroding the basis of any disciplinary attentiveness. Part of the cultural logic of capitalism demands that we accept as *natural* switching our attention rapidly from one thing to another.¹⁹⁷ Capital, as accelerated exchange and circulation, necessarily produced this kind of human perceptual adaptability and became a regime of reciprocal attentiveness and distraction. Helmholtz’s account of subjective vision in his *Physiological Optics* established the truth of an observer in terms of an innate compatibility with this organization of experience: ‘It is natural for the attention to be distracted from one thing to

¹⁹⁷ Jonathan Crary coloca aqui a nota 48: “See the related discussions in Frederic Jameson and Anders Stephanson, ‘Regarding Postmodernism A Conversation with Frederic Jameson,’ in Douglas Kellner, ed., *Postmodernism, Jameson, Critique* (Washington, D. C.: Mouton Press, 1989), pp. 43-74, esp. p. 46.”

another. As soon as the interest in one object has been exhausted, and there is no longer anything new in it to be perceived, it is transferred to something else, even against our will. When we wish to rivet it on an object, we must constantly seek to find something novel about it, and this is especially true when other powerful impressions of the senses are tugging at it and trying to distract it.¹⁹⁸

Unlike in any previous order of visibility, mobility, novelty, and distraction became identified as constituent elements of perceptual experience.¹⁹⁹ Even some of the most avid defenders of technological progress acknowledge that subjective adaptation to new perceptual speeds and sensory overload would not be without difficulties” (Crary, 1999: 29-30).

Nos finais do século XX fomos recordados da durabilidade da atenção como uma categoria normativa do poder institucional, na forma de duvidosas classificações de desordem de *deficit de atenção*. Um efeito dos muitos arranjos tecnológicos contemporâneos é a imposição de um permanente nível baixo de atenção que é mantido em vários graus, através do grande desgasto provocado pela marcha da vida (Crary, 1999).

Esta problemática da percepção e da atenção é fundamental na análise da utilização dos meios parietais de ensino. Esses recursos técnico-didáticos tentaram sobretudo transmitir percepções, captar a atenção, ou concentrá-la em determinados aspectos, fazendo viver ou reviver num universo assim revelado, tanto no que concerne aos mapas, como aos quadros e imagens que divulgavam paisagens, plantas, animais, partes do corpo humano, etc. Como era difícil proporcionar a grupos de alunos, em qualquer parte do Mundo, o conhecimento dessas zonas, animais, paisagens e ambientes distantes, a sua divulgação fez-se deste modo. Mas aquilo que era assim revelado aos alunos era produto de escolhas intencionais formando também uma forma de controlo. Numa época em que a imagem predominava e em que a arte se divulgava cada vez mais, institucionalizando-se a fotografia como uma forma privilegiada de fixação de momentos, a utilização didáctica destes recursos surgiu naturalmente. Era também uma forma de controlar e normalizar a população escolar de ajudar a construir personalidades. Entre tantas tecnologias disponíveis quotidianamente, em tantos campos, os meios visuais parietais foram mais uma (Lopes, 2004).

Confusão é uma designação para o mundo não *filtrado* e serão os mapas os *filtros* externos, feitos pelo homem, para dar sentido a essa confusão, do mesmo modo que o olho e o cérebro são os *filtros* internos, fisiológicos cortando através da *arena confusa* de sinais e ruídos, das cenas visuais. Ao deitar abaixo o vocabulário gráfico e pictórico, reduzindo-o ao mínimo, os mapas alcançam um minimalismo visual que, falando

¹⁹⁸ Jonathan Crary coloca aqui a nota 49: “Hermann von Helmholtz, *Treatise on Physiological Optics*, vol.3, ed. James P. C. Southall (New York: Dover, 1962),p.498.”

¹⁹⁹ Jonathan Crary coloca aqui a nota 50: “Photography, whose development coincides historically with the acceleration of nineteenth century capitalism, was intertwined with the emergence of new rhythms of attentive receptiveness. For example, Victor Burgin, insisting on the fundamental difference between how photographs and painting are observed, discusses ‘the awkwardness which accompanies the over-long contemplation of a photograph’ in his ‘Looking at Photographs,’ in Victor Burgin, ed., *Thinking Photography* (London Macmillan, 1982), pp. 142-153.”

fisiologicamente, é fácil de medir e a partir daqui envolve a capacidade humana, altamente desenvolvida, para reconhecimento de padrões. Algumas das pesquisas mais interessantes da neurociência atual, são votadas a elucidar o que é descrito como mapas de percepção, o modo como a percepção filtra e mapeia a quantidade de informação fornecida pelos órgãos dos sentidos, autênticos instrumentos bióticos de medida. Os mapas *permitem* aos seres humanos usar as capacidades biológicas inerentes à percepção, que *educam* os olhos a separar a mensagem da estática, para ver o argumento atravessar através dos modelos, ao acaso. Mais de metade do córtex humano é envolvida na visão. Muita da visão e percepção é construída sobre a capacidade de distinguir fronteiras e delinear e o que é um mapa, tanto em sentido geográfico como visual, senão fronteiras e delineamentos. (Hall, 1992)

Deixe que lhe diga que um dos aspetos mais importantes para mim é o de que mais do que captar a atenção e ilustrar a memória de gerações sucessivas (Lopes, 2004), os materiais parietais, tanto imagens como mapas, desenvolvem um tipo de estratégia de ensino que eu apelido de *natural*. *Natural* porque se estrutura na capacidade que temos de acreditar no que vemos, mesmo sabendo que a realidade é construída e manipulável. Essa capacidade leva os alunos da escola moderna desde os seus primórdios a interiorizar sem resistência ou grande questionamento ao que lhes é disposto perante os olhos. O que se vê, geralmente interioriza-se e compreende-se gerando uma forma efetivamente *natural* de cognição. Cognição que também recorre frequentemente às imagens mentais vistas e recordadas sempre que necessário formando uma mnemónica simples e eficaz. É importante refletir sobre essa ligação entre a visualização e a cognição de modo a compreender mais claramente o processo.

Digo-lhe que se vê e simultaneamente pensa-se muito com os olhos e também com as mãos. Seria interessante conseguir definir o que é específico na nossa cultura científica moderna. Também o seria encontrar a explicação mais simples para as suas origens e características especiais. Para chegarmos a uma explicação parcimoniosa é melhor não apelar a traços de natureza universal. Hipóteses sobre mudanças na mente ou consciência humana, na estrutura do cérebro, nas relações sociais, nas “mentalidades”, ou nas infraestruturas económicas, colocadas para explicar a emergência da ciência ou as suas conquistas atuais são basicamente demasiado grandiosas, para não dizer hagiográficas em muitos casos e totalmente racistas em muitos outros. Devemos cortá-las radicalmente, nenhum “homem novo” emergiu repentinamente no século XVI e não existem mutantes com cérebros maiores a trabalhar dentro dos laboratórios modernos, pensando de modo diferente do resto de nós. A ideia de que uma mente mais racional ou um método científico mais restrito emergiu das trevas e caos é uma hipótese demasiado complicada. A divisão entre cultura pré-científica e cultura científica não é mais do que uma fronteira, arbitrária como qualquer outra, que não explica nada, devendo pelo contrário ser explicada, como a maioria das grandes dicotomias (Latour, 1986).

Podemos admitir que ao falarmos de imagens e gravuras é fácil saltar da explicação mais poderosa para uma mais trivial, reveladora apenas de aspetos marginais do fenómeno de que queremos dar conta. Diagramas, listas, formulas, arquivos, desenhos de engenharia, ficheiros, equações, dicionários, coleções e outros, dependem do modo como são focados, podendo explicar quase tudo ou quase nada. Todos concordamos que imagens, gravuras e escritos estão por toda a parte, mas há que questionar qual o seu peso explicativo, quantas habilidades cognitivas podem ser facilitadas e explicadas através delas. Há igualmente que considerar em que situações se podem esperar mudanças nos processos de escrever e imaginar de modo a fazer alguma diferença na maneira de argumentar, provar e acreditar. Escrever e imaginar não conseguem por si próprios explicar as mudanças nas nossas sociedades científicas. Necessitamos olhar para o modo como alguém convence outro a tomar uma sua afirmação e a passá-la a outros, tornando-a mais do que um facto, reconhecendo a originalidade e autoria do seu primeiro formulador (Latour, 1986).

Estritamente a habilidade de desenhar e visualizar não faz realmente a diferença pois todos desenhámos algum tipo de mapas mais ou menos baseados nos mesmos princípios e projeções, primeiro na areia e depois no papel. O que é necessário trazer para o quadro é como ele foi montado. Quando La Pérouse navegou pelo Pacífico ao serviço de Luís XIV explicitamente para trazer melhores mapas, dizer que ele levava consigo interesses comerciais, espírito capitalista, sede de conhecimento é usar termos vazios se não se tiver em conta que levava também as projeções de Mercator, relógios marinhos e seus construtores, gravadores de mapas em cobre, portulanos, diários de bordo e edições impressas das “viagens de Cook”. Mas, por outro lado, não havia inovação no cálculo das longitudes e latitudes, os relógios estavam já construídos, os diários de bordo compilados, as placas de cobre estavam impressas, teria feito alguma diferença importante se não tivessem ajudado. As práticas que interessam não teriam importado se não tivessem trazido uma certa controvérsia e forçado dissidências no acreditar em factos novos e comportamentos. Um interesse exclusivo em visualidade e escrita cai rapidamente e até pode ser contra procedente. Poderemos perfilar um ponto de vista místico dos poderes providenciados pelo material semiótico, como Derrida, seria oferecer uma explicação idealista, mesmo que com roupagens materialistas (Latour, 1986).

Há que compreender como a mobilização e a junção de novas fontes é conseguida. Novas inscrições e novos caminhos para as perceber, são o resultado de algo mais profundo. Se desejamos sair fora do nosso caminho e regressar fortemente equipados então temos de forçar os outros a sair dos seus caminhos, a questão aqui é a da mobilização. “You have to go and to come back *with* the ‘things’ if your moves are not to be wasted. But the ‘things’ have to be able to withstand the return trip without withering away. Further requirements: the ‘things’ you gathered and displaced have to

be presentable all at once to those you want to convince and who did not go there. In sum, you have to invent objects which have the properties of being *mobile* but also *immutable, presentable, readable* and *combinable* with one another” (Latour, 1986:7).

A racionalização que teve lugar durante a chamada “revolução científica” não foi na mente, do olho, ou filosófica, mas sim de vista. Porque é que a perspectiva foi uma invenção importante? Segundo Ivins (1973)²⁰⁰ devido ao seu reconhecimento lógico das invariações internas através de todas as transformações produzidas pelas mudanças na sua localização espacial. Numa perspectiva linear, não importa a distância e o ângulo com que o objeto é visto, é sempre possível transferi-lo e traduzi-lo para obter o mesmo objeto num tamanho diferente como visto de uma outra posição. No decurso desta translação as suas propriedades internas não foram modificadas. A imutabilidade da figura disponível permitiu a Ivins avançar com um segundo ponto crucial. Como a imagem se move sem distorção é possível estabelecer na moldura da perspectiva linear o que ele chama de uma relação em dois sentidos entre o objeto e a figura. Ivins mostrou como a perspectiva permite movimentações no espaço com o que podemos chamar um “bilhete de retorno”. Podemos observar uma igreja em Roma e levá-la connosco para Londres de modo a reconstruí-la ali ou voltar para Roma trazendo a imagem. Com a perspectiva, exatamente como com o mapa de La Pérouse, e pelas mesmas razões, é possível um novo conjunto de movimentos. Pode ir-se para fora do nosso caminho e voltar a lugares onde passámos, todos escritos numa mesma linguagem homogênea (longitude e latitude, geometria) o que permite mudar a escala, torna-la apresentável e combiná-la a gosto²⁰¹ (Latour, 1986).

Perspective, for Ivins, is an essential determinant of science and technology because it creates ‘optical consistency,’ or, in simpler terms, a regular avenue through space. Without it ‘either the exterior relations of objects such as their forms for visual awareness, change with their shifts in locations, or else their interior relations do’ (1973: 9). The shift from the other senses to vision is a consequence of the agnostic situation. You present absent things. No one can smell or hear or touch Sakhalin island, but you can look at the map and determine at which bearing you will see the land when you send the next fleet. The speakers are talking to one another, feeling, hearing and touching each other, *but* they are now talking *with* many absent things presented all at once. This presence/absence is possible through the two-way connection established by these many contrivances—perspective, projection, map, log book, etc.—that allow translation without corruption.

²⁰⁰ Bruno Latour refere-se aqui a: “Ivins, W. M. 1973 *On the Rationalization of Sight*. New York: Plenum Press.”

²⁰¹ Bruno Latour coloca aqui a nota 4: “ ‘ Science and technology have advanced in more than direct ratio to the ability of men to contrive methods by which the phenomena which otherwise could be known only through the senses of touch, hearing, taste and smell, have been brought within the range of visual recognition and measurement and then become subject to that logical symbolization without which rational thought and analysis are impossible’ (Ivins, 1973:13).”

There is another advantage of linear perspective to which he and Edgerton attract our attention (1976). This unexpected advantage is revealed as soon as religious or mythological themes and utopias are drawn with the same perspective as that which is used for rendering nature (Edgerton, 1980:189)²⁰².

In the West, even if the subject of the printed text were unscientific, the printed picture always presented a rational image based on the universal laws of geometry. In this sense the Scientific Revolution probably owes more to Albrecht Dürer than to Leonardo da Vinci. (p.190)

Fiction—even the wildest or the most sacred—and things of nature—even the lowliest— have a meeting ground, a common place, because they all benefit from the same ‘optical consistency.’²⁰³(...) the ‘optical consistency’ allows all the pieces to mix with one another. As Ferguson says, the ‘mind’ has at last ‘an eye’:

Oddly enough, linear perspective and chiaroscuro, which supply geometric stability to pictures, also allow the viewer a momentary suspension of his dependence on the law of gravity. With a little practice, the viewer can imagine solid volumes floating freely in space as detached components of a device. (Edgerton, 1980:193)

(...) Perspective is not interesting because it provides realistic pictures; on the other hand, it is interesting because it creates complete hybrids: nature seen as fiction, and fiction seen as nature, with all the elements made so homogeneous in space that it is now possible to reshuffle them like a pack of cards. (...) Innovations in graphism are crucial but only insofar as they allow new two-way relations to be established with objects (from nature or from fiction) and only insofar as they allow inscriptions either to become more mobile or to stay immutable through all their displacements (Latour, 1986:8-9).

Mais impressionante que a perspectiva italiana é o *Holandês (Dutch)* “ponto de distância” um método de desenho. Segundo Sveltana Alpers (1983)²⁰⁴, o Holandês não pinta grandiosas cenas históricas observadas por alguém através de um vidro de janela. Ele usa a superfície da pintura, tomada como o equivalente à retina, para deixar o mundo ser pintado diretamente nela. Imagens assim capturadas não permitem lugares privilegiados para o espectador. Os truques da câmara escura transformam objetos tridimensionais de grande escala em superfície pequenas bidimensionais à volta dos quais o espectador pode girar à vontade. Alpers mostra a mudança da *cultura visual* ao longo dos tempos. Ela não se focou nas inscrições ou pinturas mas sim na transformação simultânea da ciência, arte, teoria da visão, organização do artesanato e poderes económicos. As pessoas falam frequentemente em “visões mundiais” mas esta expressão poderosa é metafórica. Alpers deu-lhe um sentido material, como a cultura vê o mundo e o torna visível. A nova *cultura visual* redefiniu simultaneamente o que é para ver e o que há para ver. A nova obsessão para definir o ato de ver encontra-se tanto na ciência da época

²⁰² Bruno Latour refere-se aqui a: “Edgerton, S. 1980 ‘The Renaissance artista as a quantifier,’ In M.A. Hagen (ed.) *The Perception of Pictures, Vol.I*. New York: Academic Press”

²⁰³ Bruno Latour coloca aqui a nota 5: “ ‘The most marked characteristic of European pictorial representation since the fourteenth century, have been on the one hand its steadily increasing naturalism and on the other its purely schematic and logical extension. It is submitted that both are due in largest part to the development and pervasion of methods which have provided symbols, repeatable in invariant forms, for representation of visual awareness and a grammar of perspective which made it possible to establish logical relations not only within the system of symbols but between that system and the forms and locations of the objects that it symbolizes’ (Irvins, 1973:12).”

²⁰⁴ Bruno Latour refere-se aqui a: “Alpers, S. 1983 *The Art of Describing: Dutch Art in the 17th Century*. Chicago: University of Chicago Press.”

como nos laboratórios modernos. Ela pode ser vista por exemplo em Comenius, em Boyle ou em neurologistas (Latour, 1986).

As pessoas antes da ciência e fora dos laboratórios usaram sempre os seus olhos, mas não deste modo. Olharam para o espetáculo do mundo, mas não para este novo tipo de imagem desenhado para transportar os objetos do mundo, para acumulá-los na Holanda, etiquetando-os com capturas e legendas, combinando-os à vontade. Trata-se de clarificar o que Foucault sugeriu em 1966²⁰⁵, como os mesmos olhos subitamente começaram a olhar para” representações”. O “panótico” que ele descreveu é um “facto social total” que redefiniu todos os aspetos da cultura. Note-se que Alpers não explicou a nova visão relevando o interesse social ou a infraestrutura económica. A cenografia precisa que resultou numa visão mundial definiu por uma vez o que é ciência, o que é arte e o que é ter uma economia mundial. Um pequeno país baixo tornou-se poderoso fazendo umas poucas invenções cruciais que permitiram às pessoas acelerar a sua mobilidade e aumentar a imutabilidade das inscrições, o mundo foi unido neste pequeno país. A descrição de Alpers da cultura visual holandesa alcançou o mesmo resultado do que o estudo de Edgerton da técnica de desenho, o novo encontro é desenhado para os factos e a ficção, palavras e imagens. O próprio mapa é um resultado sobretudo quando usado em inventários etnográficos ou grandes visões das cidades e outros. A maior qualidade do novo espaço é não o ser objetivo como defendeu uma definição ingénua de realismo, mas antes ter consistência ótica. Essa consistência implica a “arte de descrever” qualquer coisa e a possibilidade de ir de um tipo de traço visual para outro (Latour, 1986).

As inscrições não são interessantes em si próprias mas sim porque aumentam a sua mobilidade ou imutabilidades de traços. A invenção da impressão e os seus efeitos na ciência e tecnologia é um cliché dos historiadores. Elizabeth Eisenstein (1979)²⁰⁶ considerou a impressora um dispositivo de mobilização, um dispositivo que faz quer a mobilização, quer a imutabilidade, ao mesmo tempo. Essa imutabilidade é conseguida pelo processo de impressão de muitas cópias idênticas e a mobilidade pelo número de cópias, o papel e o carácter tipográfico móvel. As ligações entre diferentes locais no tempo e no espaço foram totalmente modificadas por esta aceleração fantástica de imutáveis móveis que circularam por toda a parte na Europa. Como Ivins mostrou a perspetiva, mais a imprensa, mais a água-forte, foram uma combinação realmente importante pois os livros passaram a levar com eles imagens realistas sobre o que falavam. Pela primeira vez um local pôde acumular outros locais longínquos no espaço e no tempo apresentando-os sinopticamente aos olhos, melhor ainda, essa apresentação sinóptica depois de reformulada, alterada ou quebrada, pode ser divulgada sem modificações em outros locais e disponibilizada em outros tempos. Para Eisenstein todas

²⁰⁵ Bruno Latour refere-se aqui a: “Foucault, M. 1966 *Les Mots et Les Choses*. Paris: Gallimard.”

²⁰⁶ Bruno Latour refere-se aqui a: “Eisenstein, E 1979 *The Printing Press as na Agent of Change*. Cambridge: Cambridge University Press.”

as grandes questões sobre a *Reforma*, a *Revolução Científica* e a nova economia capitalista podem ser remodeladas olhando para o que a impressão e a publicação tornaram possível. A razão por que a velha explicação ganhou uma nova vida foi pelo tratamento que lhe deu Eisenstein focando-se não só no grafismo, mas também no grafismo ligado ao processo de mobilização (Latour, 1986).

Primeiro veio a deslocação de muitos imutáveis móveis, os velhos textos espalharam-se por toda a parte podendo ser reunidos mais economicamente num lugar. Mas, então, as contradições entre eles tornaram-se literalmente visíveis. Os vários locais onde esses textos foram juntos sinopticamente oferecem vários exemplos (diferentes flores, diferentes órgãos com nomes diferentes, diferentes formas de costa, variações de câmbios monetários, leis diferentes). Esses exemplos podem ser adicionados aos textos antigos e, pelo seu lado, espalhados sem modificações a outros assuntos onde se aplique este processo de comparação. Também se difundiram rapidamente as correções, economicamente e sem necessidade de outras mudanças. No final resultaram mudanças precisas do meio para a mensagem, dos livros impressos para o meio com que estabelecem uma conexão nos dois sentidos. O novo interesse na “Verdade” não veio de uma verdade nova, mas sim da mesma visão antiga aplicada aos novos objetos visíveis que mobilizam o tempo e o espaço de modo diferente. Antes da invenção da imprensa todos os feitos intelectuais possíveis foram feitos, ceticismo organizado, método científico, refutação, coleção de dados, elaboração de teorias, tudo foi tentado, em todas as disciplinas: geografia, cosmologia, medicina, dinâmica, política, economia e outras. Mas cada conquista permanecia local e temporária porque não existia modo de mover esses resultados para outro lado e trazer os dos outros sem introduzir corrupções e erros. A imprensa não juntou nada à mente, ao método científico, ao cérebro. Ela simplesmente conservou e espalhou tudo sem importar se está errado ou não, se é estranho ou selvagem. Tornou tudo móvel mas essa mobilidade não é deslocada por adulteração. Os novos cientistas, os novos clérigos, os novos mercadores e as novas princesas, descritos por Eisenstein não são diferentes dos antigos., mas agora parecem material novo que deixa marca em muitos locais e tempos. Não importa quão imprecisos esses traços possam ser ao princípio, eles tornar-se-ão precisos como consequência de maior mobilização e imutabilidade (Latour, 1986).

Tanto Mukerji (1983)²⁰⁷ como Eisenstein focaram-se de novo nos livros ilustrados. Para eles a revolução de MacLuhans²⁰⁸ aconteceu logo que as imagens foram impressas.

²⁰⁷ Bruno Latour refere-se aqui a: “Mukerji, S. 1983 *From Graven Images: Patterns of Modern Materialism*. New York. Columbia University Press.”

²⁰⁸ Herbert Marshall MacLuhan foi um filósofo canadiano da teoria da comunicação, do século XX, com importante raciocínio em teoria dos Media com aplicações práticas nas indústrias do entretenimento e televisão. Foi responsável pela popularidade de expressões como a “o meio é a mensagem” e “aldeia global”, além disso previu a World Wild Web trinta anos antes da sua criação. Entre muitos trabalhos publicou um sobre a Galáxia de Gutemberg e o caráter móvel. Num livro intitulado *Revolução da Comunicação* defendeu que no nosso mundo a maioria da aprendizagem se faz fora da sala de aula, pois os

Engenharia, botânica, arquitetura, matemática, nenhuma destas ciências consegue descrever o que eles falavam só com textos, era necessário mostrar as coisas. Este mostrar, tão essencial para convencer era impossível antes da invenção das “imagens gravadas”. Um texto podia ser copiado apenas com algumas adulterações, mas não um diagrama, uma chapa anatômica ou um mapa. As respostas positivas começaram a chegar logo que foi possível reunir uma certa quantidade de recursos visíveis, legíveis e móveis num local para marcar um ponto. Eisenstein colocou bem em foco o aspecto semiótico da impressão e a mobilização que ele permite, ainda que a tecnologia necessária para inventar a imprensa fosse longe de óbvia. Usando como ponto de referência a situação agonística, a pressão para criar algo como a imprensa é nítida. Algo que acelerasse a mobilidade de traços que um local pode obter em relação a outro, ou qualquer coisa que fizesse mover esses traços para outro lado sem os transformar seria favorecido: geometria, projeção, perspectiva, guarda de livros, fabrico de papel, água-forte, cunhagem, novos barcos. O privilégio do processo de impressão vem da sua habilidade para ajudar muitas inovações funcionar de uma vez, mas foi apenas uma inovação entre muitas que ajudaram a responder a questão simples de como dominar em larga escala. “Tis recasting is useful since it helps us to see that the same mechanism, the effects of which are described by Eisenstein, *is still at work* today, on an ever increasing scale at the frontiers of science and technology. A few days in a laboratory reveal that the same trends that made the printing press so necessary, still act to produce new data bases, new space telescopes, new chromatographies, new equations, new scanners, new questionnaires, etc. The mind is still being domesticated” (Latour, 1986:14).

O que há de tão importante nas imagens e inscrições que cientistas e engenheiros estão tão atarefados a obter, desenhando, inspecionando, calculando e discutindo? É primeiro que nada a única vantagem que têm na situação polêmica e retórica. Se duvidas eu mostro-te. Sem se mover mais do que alguns centímetros mostram aos nossos olhos as figuras, os diagramas, as placas, os textos, as silhuetas e aí e então as coisas presentes estão longe podendo estabelecer-se algum tipo de relação nos dois sentidos. Estamos tão habituados a fazer este trabalho de impressões e imagens que dificilmente pensamos como é conhecer algo sem índices, bibliografias, dicionários, referências escritas, tabelas, colunas, fotografias, resumos, sinais, legendas, etc. Um modo simples de mostrar a importância das inscrições é considerar como somos reduzidos ao convencer sem estes grafismos através dos quais a mobilidade e a imutabilidade são incrementadas. Não existe disciplina científica sem existir primeiro a invenção da linguagem escrita e visual que permitiram acabar com a confusão do passado. A escrita de palavras no

alunos recebem muito mais informação da imprensa do que dos textos escolares, a escola estava demasiado concentrada na satisfação das necessidades sociais e do mercado de trabalho. Antes da imprensa o jovem aprendia ouvindo, observando e fazendo. Era necessário uma educação mais lúdica que desenvolvesse capacidades de aproveitar a informação disponibilizada por toda a parte e a capacidade de julgamento e discriminação pela experiência social.

interior de uma classificação não é suficiente, a química só se tornou poderosa quando foi inventado um vocabulário visual substituindo a manipulação por cálculos ou fórmulas. A estrutura química pode ser desenhada, composta, partida no papel, como música ou aritmética, todo o caminho para a tabela de Mendeleev, para os que souberem observar e ler a tabela periódica, as propriedades dos elementos e as suas variadas combinações a partir das suas posições na tabela (Latour, 1986).

“Michel Foucault, in his well-known study of clinical medicine, has shown the same transformation from small scale practice to a large scale manipulation of records (1963). The same medical mind will generate totally different knowledges if applied to the bellies, fevers, throats and skins of a few successive patients, or if applied to well-kept records of hundreds of written bellies, fevers, throats and skins, all coded in the same way and all synoptically present. Medicine does not become scientific in the mind, or in the eye of its practitioners, but in the application of old eyes and old minds to new fact sheets inside new institutions, the hospital. But it is in *Discipline and Punish* (1975) that Foucault’s demonstration is closest to the study of inscriptions. The main purpose of the book is to illustrate the shift from a power which is seen by invisible onlookers, to a new invisible power that sees everything about everyone. The main advantage of Foucault’s analysis is not to focus only on files, accounting books, time tables, and drill, but also on the sort of institutions in which these inscriptions end up being so essential.²⁰⁹ The main innovation is that of a ‘panopticon’ which allows penology, pedagogy, psychiatry and clinical medicine to emerge as full-fledged sciences from their carefully kept files. The ‘panopticon’ is another way of obtaining the ‘optical consistency’ necessary for power on a large scale.

In a famous sentence, Kant asserts that ‘we shall be rendering a service to reason should we succeed in discovering the path upon which it can securely travel.’ The ‘sure path of a science,’ however, is, inevitably, in the construction of well-kept files in institutions that want to mobilize a larger number of resources on a large scale” (Latour, 1986: 15).

A consistência ótica é obtida também em outros campos, como, por exemplo, a geologia. O panótico é semelhante em estrutura a um instrumento científico gigante que transforma o mundo invisível de trocas em “economia”. É por isso que se deve rejeitar as explicações materialistas que usam as “infraestruturas”, ou “mercados” ou “necessidades dos consumidores” para ter em conta em ciências e tecnologias. A construção visual de algo como um “mercado” ou uma “economia” é o que pede explicações e esse produto final não pode ser tido em conta em ciência. Fabian (1983)²¹⁰ tentou descrever a antropologia olhando para as suas habilidades de visualização. A grande diferença entre nós e os selvagens, segundo ele, não era a nossa cultura, a nossa mente, ou o cérebro, mas sim o modo como visualizamos. Existe uma assimetria porque criamos um tempo e um espaço onde colocamos as outras culturas, enquanto eles não o faziam. Por exemplo nós mapeamos a sua terra, mas eles não tinham mapas, nem da nossa terra nem da deles. Depois de ter sido cometida a primeira violência, faça-se o que

²⁰⁹ Bruno Latour coloca aqui a nota 10: “ ‘Un ‘ pouvoir d’écriture’ se constitue comme une pièce essentielle dans les rouages de la discipline. Sur bien des points, il se modèle sur les méthodes traditionnelles de la documentation administrative mais avec des techniques particulières et des innovations importantes’ (Foucault, 1975: 191).”

²¹⁰ Bruno Latour refere-se aqui a: “Fabian, J. 1983 *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object*. New York: Columbia University Press.”

fizer nunca mais entenderemos os selvagens. Mas *conhecer* não é uma atividade cognitiva desinteressada, produzem-se factos duros sobre outras culturas do mesmo modo que outros factos sobre balística, taxonomia ou cirurgia. Um local guarda todos os outros e apresenta-os sinopticamente aos dissidentes de modo a modificar os resultados de um encontro agonístico. Muitos etnógrafos tiveram de ir muito mais longe para lá dos seus caminhos habituais e voltar, para aumentar o número de concorrentes e compatriotas que ultrapassassem os seus caminhos normais. As restrições colocadas para convencer as pessoas a ir mais longe e voltar são tantas que tal apenas pode ser conseguido se tudo sobre a vida do selvagem for transformado em imutáveis móveis facilmente legíveis e apresentáveis (Latour, 1986).

Não há diferenças detetáveis entre ciências naturais e sociais no que concerne à obsessão com o grafismo. Se os cientistas estiverem a olhar a natureza, a economia, as estrelas, os órgãos, não *verão* nada. É uma evidência utilizada no rebate clássico das versões simplistas do empirismo. Os cientistas começam a ver alguma coisa quando deixam de olhar para a natureza e olham exclusiva e obsessivamente para impressões e inscrições planas. “In the debates around perception, what is always forgotten is this simple drift from watching confusing three-dimensional objects, to inspecting two-dimensional images which have been *made less confusing*. Lynch, like all laboratory observers, has been struck by the extraordinary obsession of scientists with papers, prints, diagrams, archives, abstracts and curves on graph paper. No matter what they talk about, they start talking with some degree of confidence and being believed by colleagues, only once they point at simple geometrized two-dimensional shapes. The ‘objects’ are discarded or often absent from laboratories (Latour, 1986: 16).

O sangue e gritos dos ratos de laboratório são rapidamente dispensados, o que se extrai deles é um pequenino conjunto de figuras, como as longitudes e latitudes eram extraídas pelos navegadores. Nada se pode dizer sobre os ratos, mas sim sobre as figuras. Existe uma simplificação de processos de trabalho como se as imagens nunca fossem suficientemente simples para a controversa ser rapidamente decidida. Sempre que existe uma disputa descobre-se dolorosamente algo, um novo instrumento de visualização, que realça a imagem, acelera as leituras e conspira com as características visuais das coisas levando-as a diagramas em papel. Há que focar bem pois não são as inscrições que carregam nelas próprias o fardo de explicar o poder da ciência, é a inscrição como o final, a derradeira etapa, de todo um processo de mobilização que modifica a escala da retórica. Sem o deslocamento a inscrição não tem valor, mas sem a inscrição o deslocamento perde-se. É por isso que a mobilização não se restringe ao papel, mas este aparece sempre no final quando a escala desta mobilização é incrementada. As coleções científicas servem de pouco o que conta é o arranjo das misturas de recursos, biográficos ou naturalistas, por exemplo, cheios de anedotas sobre grades, arquivos e espécimes, mas esta arrumação nunca é suficientemente simples. As coleções só importam se os

arquivos forem bem guardados, com as etiquetas no seu lugar e os espécimes não estiverem em deterioração. Mesmo assim uma coleção de um museu é sempre demasiado para uma mente abarcar. Assim as coleções serão desenhadas, escritas, recodificadas, e este processo terá lugar enquanto formas combináveis mais geometrizadas não forem obtidas dos espécimes, continuando o processo que extraiu os espécimes do seu contexto. Existe uma tendência para inscrições cada vez mais simples que mobilizam cada vez mais eventos. É precisamente porque as dissidências podem ocorrer tentando-se novas interpretações que os cientistas devotam tanto tempo e energia para os enquadrar e rodear com efeitos visuais ainda mais dramáticos. Isto é ainda mais verdade para os fenómenos macro ou microtelescópicos que não podem ser vistos a “olho nu”. A importância da autêntica cascata de inscrições pode ser ignorada quando se estuda os eventos quotidianos, mas não pode ser subestimado quando analisamos ciência e tecnologia (Latour, 1968).

Usam-se táticas com diagramas de modo a estabelecer ligações rápidas entre vários problemas não relacionados, o que tem sido documentado pelos psicólogos. Alguns compararam táticas de novatos com as de especialistas no campo científico, sendo que estes normalmente usam diagramas para responder a questões simples, nomeadamente os físicos. A sua mente usa um teoricismo frequentemente metafórico classificando as teorias numa espécie de *ranking*. Os dois principais grupos de metáforas insistem respetivamente em aumentar a mobilidade e aumentar a imutabilidade. As boas teorias opõem-se às piores ou às meras coleções de fatos empíricos porque permitem livre acesso a elas. Pode-se dizer que muita desta linguagem é metafórica, mas metáfora significa deslocamento, transporte, transferência. Mesmo que sejam apenas imagens, estas metáforas mostram a obsessão dos teóricos por um transporte fácil e uma comunicação rápida. A teoria mais poderosa é a que tem menos elementos e poucas e simples transformações. A habilidade para abstrair e o trabalho prático de mobilização de recursos sem os transformar são vistas em muito da ciência cognitiva. A mudança de não conservar para conservar pode não ser uma mudança na estrutura cognitiva. Há que entender o que constitui o formalismo, o ponto de partida é que estamos constantemente hesitando entre várias indicações contraditórias dos nossos sentidos. Muito do que chamamos abstração é na prática a crença de que uma inscrição escrita é melhor acreditada do que uma indicação contrária dos nossos sentidos.²¹¹ Que sociedade é esta em que uma formula matemática escrita, impressa tem maior credibilidade, em caso de dúvida, do que qualquer outra coisa, como o senso comum, os outros sentidos para lá da

²¹¹ Bruno Latour coloca a propósito a nota 14: “In a beautiful article Carlo Ginzburg speaks of a ‘paradigm of the trace’ to designate this peculiar obsession of our culture that he traces—precisely! —from the Greek medicine, to Conan Doyle’s detective story, through Freud’s interest in lapsus and the detection of art forgeries (1980) Falling back, however, on a classical prejudice, Ginzburg put physics and hard sciences aside from such a paradigm because, he contends, they not rely on traces but on abstract, universal phenomena!”

visão, a autoridade política, a tradição, ou mesmo as Escrituras? É óbvio que este efeito social é sobredeterminado pois pode ser encontrado nas leis escritas, na exegese bíblica sobre as Sagradas Escrituras, ou na história da geometria. Sem esta sua tendência para privilegiar o que está escrito perder-se-ia totalmente o poder das inscrições. Por muito bonitas, ricas, precisas e realísticas que sejam as inscrições, ninguém acreditaria no que elas mostram, se pudessem ser contrariadas por outras evidências locais, pronunciações de origem sensorial ou das autoridades locais. Dar-se-á um passo em frente se relacionarmos essa particularidade com a requisição de mobilização. Muitos dos domínios da psicologia cognitiva e da epistemologia só existem se forem relacionados com este puzzle antropológico, o treino, frequentemente em escolas, para manipular inscrições escritas, para as ordenar em cascatas e para acreditar na última da série mais do que qualquer evidência em contrário. É na descrição deste treino que a antropologia, a geometria e a matemática são decisivos (Latour, 1986).

“There are two ways in which the visualization processes we are interested in may be ignored; one is to Grant to the scientific mind what should be granted to the hands, to the eyes and to the signs; the other is to focus exclusively on the signs *qua* signs, without considering the mobilization of which they are but the fine edge. All innovations in picture making, equations, communications, archives, documentation, instrumentation, argumentation, will be selected for or against depending on how they simultaneously affect either inscriptions or mobilization. This link is visible not only in the empirical sciences, not only in the (former) realm of formalism, but also in many ‘practical’ endeavors from which science is often unduly severed” (Latour, 1986: 26).

A perspetiva linear progressivamente mudou o conceito das figuras de serem apenas representação para o de serem projeções em planos. No entanto a perspetiva continua a depender da posição do observador de modo a que os objetos não podem ser movidos sem corrupção. Brooker (1982) ²¹² afirmou que os trabalhos de Desargue e Monge ajudaram a mudar o “ponto de vista” ou modo de olhar para as coisas mentalmente. No lugar das linhas imaginárias no espaço, tão difíceis de conceber com clareza, que eram as bases da perspetiva na época, a geometria projetiva permite que a perspetiva seja vista em termos de geometria de sólidos. Com a geometria descritiva a posição do observador tornou-se irrelevante. Pode ser visto e fotografado de qualquer ângulo ou projetado em qualquer plano por distorcido que seja e o resultado mantém-se verdadeiro. A acumulação de desenhos num espaço óptico consistente, é de novo o “trocador universal” que permite que o trabalho seja planeado, despachado, realizado e a responsabilidade atribuída. A qualidade conectiva dos traços escritos é ainda mais visível no mais desprezado de todos os objetos etnográficos, o ficheiro ou a gravação. A racionalização garante a burocracia mais do que a mente do burocrata. Um escritório é cada vez mais um pequeno laboratório onde se ligam variados elementos. A economia, a

²¹² Bruno Latour refere-se a: “Brooker, P.J. 1982 *A History of Engineering Drawing*. London: Northgate Publishing Co.”

política, a sociologia, as ciências, não entram mais em contacto pela *grandiosa* interdisciplinaridade mas sim através dos ficheiros. A burocracia é misteriosa e difícil de estudar, mas o escritório é algo que se pode estudar empiricamente, o que explica, dada a sua estrutura, porque é que algum poder é dado a uma mente vulgar apenas por olhar ficheiros, domínios longínquos que são retorcidos e escondidos tornam-se direitos, pode-se olhar sinopticamente para centenas de ocorrências. Sobretudo, assim que os ficheiros são unidos em qualquer lugar para assegurar uma circulação em dois sentidos de imutáveis móveis, eles podem ser arrumados em cascata, ficheiros de ficheiros podem ser gerados e este processo pode ser continuado até que algumas pessoas possam considerar milhares como se estivessem na palma das suas mãos (Latour, 1986).

Mesmo a noção de escala é impossível de entender sem uma inscrição ou um mapa na mente. Um grande homem torna-se pequeno quando olha para um bom mapa. Para notar a existência de macro-atores sem estudar o material que os tornou “macro” tornam-se quer a ciência quer a sociedade misteriosas. Colocar o fabrico das várias escalas no centro dos nossos interesses é colocar os meios práticos para adquirir poder em boas fundações. Devemos rejeitar dicotomias entre explicações “mentalistas” e “materialistas”. Entre os interessantes imutáveis móveis existe um que recebe simultaneamente demasiada e pouca atenção, é o dinheiro. A antropologia do dinheiro é tão complicada e emaranhada como a da escrita. Fica no entanto claro que quando o dinheiro começa a circular através de culturas diferentes, ele desenvolve algumas características claras: é móvel, mesmo em pequenas parcelas; é imutável, mesmo em metal; é contável, logo que cunhado; é combinável; pode circular a partir das coisas valiosas para o centro avaliador e de volta. O dinheiro recebe demasiada atenção porque foi pensado como algo especial, profundamente inserido na infraestrutura da economia, enquanto é apenas um dos muitos imutáveis móveis necessários se um local exerce poder sobre vários outros locais longínquos no tempo e no espaço. Assim que o seu carácter ordinário é reconhecido, a “abstração” do dinheiro não pode mais ser o objeto de um culto fetichista. Por exemplo a importância da arte contabilística na economia e na ciência cai num local. O dinheiro não é interessante em si mas sim como um tipo de imutável móvel que liga mercadorias e lugares, não sendo de admirar que surja rapidamente com outras inscrições escritas tais como figuras, colunas, guarda de livros de dupla entrada. Assim o capitalismo não é para ser usado para explicar a evolução da ciência e tecnologia. Pelo contrário logo que a ciência e a tecnologia são reformuladas em termos de imutáveis móveis é possível explicar a economia capitalista, como um outro processo de mobilização. Têm sido feitos muitos esforços para ligar a história da ciência com a história do capitalismo e para descrever o cientista como um capitalista. Todos esses esforços estão condenados à partida, pois tomaram, como garantida a divisão entre fatores materiais e mentais, o que foi um artefacto da ignorância das inscrições (Latour, 1986)

A tecnologia didática: Comenius

“É interessante salientar, ao nível de algumas teorias antecipadoras, como Comenius se refere a recursos ou técnicas, que o nosso tempo presente já transformou em práticas correntes:

‘Outra coisa que poderá ser útil aos exercícios da escola materna será um livrinho de imagens, a colocar nas mãos das próprias crianças (...). Se não é possível ter as coisas à mão, podem utilizar-se os representantes delas, isto é, modelos ou desenhos feitos especialmente para o ensino, como foi já ultimamente posto em prática pelos professores de botânica, de zoologia, de geometria, de geodossia e de geografia, que juntam imagens às suas descrições.’

Ao longo de toda a obra de Comenius é notável o realismo pedagógico que o autor, propondo teorias de conhecimento que só mais tarde viriam a ser escritas consegue transmitir” (Pires, 2005: 7).

Convido-o agora a vir comigo ao encontro de Comenius. É um autor que ao nível dos materiais em estudo nesta tese contribui com um momento matricial, como diria Foucault. Examinemos pois o autor e a sua obra na perspectiva de o ver como um pensador que desenvolveu formas preliminares de tecnologias educativas que na sua essência tinham já as características que hoje encontramos nelas, mesmo que não fosse essa a sua intenção ou precisamente porque não era essa a sua intenção..

“Nossa época é herdeira direta das mudanças advindas com a Modernidade e o verdadeiro ponto inicial dos complexos processos designados como Modernidade deve ser atribuído ao século XVII, ressalta Cambi (1999,p.277)²¹³:

Um século trágico, contraditório, confuso e problemático, que manifesta características frequentemente antinômicas (guerras e revoltas quase endêmicas e profundas aspirações a paz; racionalismo e superstição; classicismo e barroco; absolutismo e sociedade burguesa com seus aspectos de individualismo, naturalismo, etc.), mas que opera uma série de reviravoltas na história ocidental, as quais mudaram profundamente a sua identidade, como o Estado moderno, a nova ciência, a economia capitalista; e ainda: a secularização, a institucionalização da sociedade, a cultura laica e a civilização das boas maneiras.

Em meio a este quadro de guerras religiosas, de profundas mudanças em todo o tecido social e cultural, que transitava de uma visão teocêntrica para uma visão que vai gradativamente se secularizando e encontrando outras formas de explicar o homem e o universo, a Pedagogia ganha relevância no contexto da modernidade.

O espírito de renovação encontra-se estampado no cenário de uma sociedade que dá espaço a manufatura, que oferece novas bases para a renovação da escola por meio de classes organizadas por idade, programas e métodos de ensino, que valorizam o raciocínio, o desenvolvimento do intelecto, que vêem a educação como uma destinação social: preparar para a vida.

Imbuídos desse espírito e das críticas da organização do ensino medieval, os pensadores do século XVII atribuem papel central a educação ao proporem novas formas de escolarização e ao oferecerem valiosos registros sobre a constituição das teorias pedagógicas da modernidade. De acordo com Lora (2005)²¹⁴, a preocupação nodal desses pensadores referia-se à renovação da instrução atravessada pelo inaceitável formalismo escolástico. No centro das críticas, a extensão dos anos formativos em comparação aos exíguos resultados obtidos, a inutilidade dos conteúdos e

²¹³ Jules Michelet foi um famoso historiador francês, nascido em Paris, em 1798 e falecido em Hyères, em 1874. Ficou conhecido principalmente pela sua monumental *Histoire de France* (1833-67). O seu método foi uma tentativa de ressuscitar o passado, imergindo a sua própria personalidade na sua narrativa, resultando uma síntese histórica de grande poder dramático. (Encyclopaedia Britannica Online, 2012 c)

²¹⁴ Analete Schelbauer refere-se a: “Cambi, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.”

dos métodos de ensino, a arbitrariedade dos caminhos percorridos, a falta de locais apropriados a todos os tipos de carência daqueles que se dedicavam ao ensino.

As principais críticas residiam na maneira rotineira e repetitiva de se ensinar o latim, a qual imprimia ao ensino um carácter abstrato e pouco compreensível. O emprego inadequado da memória, sua redução e as repetições mecânicas carentes de significado que constituam a prática que se havia apoderado das escolas medievais (Lora, 2005). (Schelbauer, 2008: 1-2).

Os séculos XVI e principalmente o XVII foram conhecidos, entre outras denominações, por “séculos dos métodos” (Schelbauer, 2008). Comenius foi designado por Michelet²¹⁵ o “Galileu da educação” por ter feito na educação o que Galileu fizera para a constituição de uma física como ciência matematizada dos fenómenos, tendo sido muito mais do que um educador (Cauly, 1999).

“A imagem era forte mas parcial, edificada sobre as areias movediças do esquecimento. Embora Comenius a ela tenha ficado a dever, em França, parte do seu renome, não deixava de passar ao lado do essencial. Porque, se bem que Comenius tenha indiscutivelmente sido um fundador (embora num sentido totalmente diferente daquela que Michelet dá ao termo), a sua obra não pode ser reduzida unicamente à pedagogia que tão frequentemente foi posta no centro do seu pensamento. Ele próprio não se considerava fundamentalmente um pedagogo, mas antes um teólogo, acima de tudo preocupado com uma reforma universal das questões do homem neste mundo.

É, portanto uma obra complexa, que se destaca exteriormente pela sua vastidão – mais de duzentos e cinquenta textos, muitos dos quais nunca foram objecto de tradução, são prova de uma tarefa considerável. Escritos teológicos e teológico-políticos, científicos e filosóficos, e também literários e filológicos, apresentam a imagem de uma obra que não se deixa facilmente reduzir à unidade de um determinado género” (Cauly, 1999: 10).

É evidente que estamos aqui com alguém que trabalha dentro da matriz cultural judaico-cristã. A vastidão da sua obra é fruto das suas posições religiosas e das convulsões da época em que viveu. A sua, para a época, longa vida (78 anos), entre 1592 e 1670, coincidiu com guerras religiosas e grandes combates pela fé. Foi uma época de transição entre o mundo antigo e o aparecimento do mundo novo “para fazer a experiência, frequentemente dolorosa, da dialéctica da modernidade” (Cauly, 1999: 11).

“Comenius es considerado padre de la Pedagogía. Fue teólogo, filósofo y pedagogo, pero su fuerza está en su convencimiento de que la educación tiene un importante papel en el desarrollo de las personas, en el esfuerzo que hizo para que el conocimiento llegara a todos, hombres y mujeres por igual, sin malos tratos, buscando la alegría y motivación de los alumnos. El establecimiento de la pedagogía como ciencia autónoma y la inclusión en sus métodos de ilustraciones y objetos, hicieron de él pionero de las artes de la educación y de la didáctica posterior. Ideó las bases para la cooperación intelectual y política entre los estados, lo cual dio como resultado el concepto de ‘federación de los pueblos’, idea que lo coloca como precursor del pensamiento moderno.

En **Orbis Pictum**, muestra un mundo visible en dibujos, un libro para el aprendizaje del latín, que parece ser el primer libro ilustrado para niños. Su gran obra Didáctica Magna, le hizo famoso en toda Europa y dio una gran importancia al estudio de las lenguas” (Sánchez, s.d:1).

²¹⁵ Anaete Schelbauer refere-se a: “Lora, Esther Aguirre. Enseñar com texto e imagens. Uma de las aportaciones de Juan Amós Comenio. *Revista Electrónica de investigación educativa*. Volumen 3, número 1, mayo 1, 2001.”

Comenius afirmou que considerava uma escola perfeitamente correspondente ao seu fim aquela que fosse uma verdadeira oficina de homens, onde as mentes dos alunos fossem mergulhadas no fulgor da sabedoria, para que penetrassem prontamente em todas as coisas manifestas e ocultas, as almas e as inclinações de alma seriam dirigidas para a harmonia universal das virtudes e os corações seriam trespassados e inebriados de amores divinos (Fonseca, 2008).

A crise geral da Europa provocou em Comenius uma crise existencial relacionada com as incertezas da época e o destino dramático dos países checos, após a batalha da Montanha Branca²¹⁶ em novembro de 1620. Comenius pertencia à pequena *Igreja da União dos Irmãos Morávios*, da qual foi o último bispo (*sénior*), pelo que foi desde muito cedo forçado à clandestinidade e depois ao exílio. Desenvolveu uma tensão existencial que originou uma dialética teológico-política da corrupção e da regeneração que, depois de 1630 ultrapassou os limites dos países checos e propagou-se a uma dimensão universal da renovação integral do homem e do mundo. Como em qualquer outra pessoa, o pensamento de Comenius refletiu aquilo que ele próprio era. Não deixou de meditar sobre a sua própria posição existencial no interior de um mundo que, para ele, se tornara caótico e que a *Guerra dos Trinta Anos* havia transformado num grande palco de crueldade (Cauly, 1999). Autor do ideal da modernidade estabeleceu desde o início preocupações que estarão presentes no futuro, nomeadamente o da regeneração dos seres humanos onde a escola tinha uma parcela primordial. Se ele se debruçou sobre a escola e o ensino foi para conseguir meios para alcançar aquele desiderato maior, a sua missão na vida.

“Alguns dos seus trabalhos representaram, ora uma inovação em determinada área do saber, ora um rompimento ideológico face ao convencionalismo vigente. No decurso da sua vida, marcadamente assente numa matriz religiosa protestante, Comenius assumiu diversas e exigentes responsabilidades, tais como as de professor, reitor, pastor (mais tarde bispo e arcebispo) e consultor para assuntos educativos quer nacional quer internacionalmente. Nesse sentido, viajou por inúmeros países europeus alguns dos quais endereçaram-lhe convites para poder assumir responsabilidades na reforma do ensino dos respetivos sistemas educativos (e.g., Suécia e Hungria).

Em 1969 comemorou-se o tricentenário da morte de Comenius com um amplo e manifesto reconhecimento do seu legado, nomeadamente no plano pedagógico. A Conferência Internacional da UNESCO na década de 60, em Nova Deli, tomou a decisão de publicar todas as suas obras e reconheceu-o como um dos primeiros vultos que inspiraram a fundação da UNESCO, quase 300 anos depois (Fonseca, 2008: 1-2).

O seu pensamento não cessou de encarar a possibilidade de agir tendo em vista a regeneração daquele mundo que tanto lhe desagradava. Deste modo temos que

²¹⁶ No contexto da Guerra dos Trinta Anos, nesta batalha disputada na Montanha Branca, perto de Praga o exército de Frederico V, rei da Boêmia, foi derrotado pelas forças da Liga Católica. Em consequência o protestantismo foi proibido nos domínios imperiais e a língua checa substituída pela língua alemã.

compreender a atividade didática de Comenius, a sua pedagogia, como inscrita no interior duma dialética teológica. Ele pretendeu, fundamentalmente, devolver ao homem a sua humanidade perdida permitindo-lhe realizar a sua existência legitimando os seus fins terrestres. É dentro deste espírito e enquadrado por uma ética protestante de um homem que era fundamentalmente um teólogo que surge o seu projeto de uma ciência sistemática da educação. Era o descobrir de um campo problemático específico que no fundo se enquadrava bem nesse projeto global de renovação do homem e do mundo. A ética religiosa de matriz cristã, aqui na versão *protestante*, fundamentou a sua aspiração à universalidade enunciando o princípio da educabilidade *a priori* de todos os homens. Para ele a educação era o dever fundamental dos homens para os homens, a responsabilidade que ninguém pode negligenciar sem contradição, onde vemos bem como ele era já *um moderno* (Cauly, 1999).

De tudo isso, Comenius tirou as consequências mais radicais: a igualdade de todos perante a instrução, a promoção de um ensino em língua vernácula, um programa de renovação das escolas incluindo a reorganização do sistema escolar (e da micro-sociedade que a escola é para a criança em particular). A ideia de ciência da educação tinha como objetivo produzir, a partir da criança, o homem que ainda não era o que deveria ser. Era o caminho que conduzia para fora do labirinto, “caminho de luz” (*via lucis*), que faria o homem sair das trevas da ignorância. Era a versão pessoal religiosa/protestante de uma certa forma de iluminismo (Cauly, 1999).

“Comenius proclama claramente que todos los hombres tienen una aptitud innata hacia el conocimiento y no lo restringe solamente a una elite o para algunos iluminados, así crea la concepción de una escuela popular de gran cubrimiento y a la que todos tengan acceso. El fin es lograr la paz mundial ya que consideraba que la educación es el camino más rápido para llegar a ella” (Sánchez, s.d:4).

A sua vida foi marcada pelo inconformismo contra o desaparecimento dos países checos em cujo renascimento nunca deixou de ter esperança. Teve portanto sempre uma dimensão e uma intervenção política. No entanto essa dimensão e essa intervenção foi simultaneamente marcada pela sua faceta de teólogo e de filósofo. É uma vida que fundamenta uma obra que por sua vez é condicionada por essa mesma vida. Ele foi proscrito, exilado e também, depois, o pensador reconhecido e o representante da *Igreja da União dos Irmãos Morávios* que interveio no curso da história provocando a sua viragem (Cauly, 1999).

Não sei se sabe que durante muito tempo Comenius foi quase desconhecido. Ao longo do século XVIII, a sua obra sobreviveu apenas pelos livros de pedagogia prática (livros escolares e manuais destinados a ensinar latim) que se tornaram famosos ainda em vida do autor. Quanto aos outros livros, obras inteiras ficaram esquecidas, em parte pressionadas pelo destino da língua e da cultura checa, enquanto por toda a parte brilhavam *as Luzes*. Note-se que, mesmo no campo em que triunfara, o da educação,

num século em que a questão educativa tinha ganho proeminência, o seu pensamento não foi alvo de uma análise crítica séria. Em 1795 Herder tratou de o fazer, era o primeiro passo para o pensamento de Comenius começar a integrar-se na consciência moderna. Os estudos comenianos ganharam força e consistência ao longo do século XIX. Foi aquando do seu tricentenário de nascimento que as suas obras passaram a ser objeto de uma tradução sistemática, enquanto nos países checos o seu nome estava unanimemente associado ao movimento de renascimento nacional. Em 1992 com a comemoração de mais um centenário surgiram condições para lhe dar um maior relevo nos debates contemporâneos. Hoje nota-se um interesse crescente pelo pensamento e pela figura de Comenius, sendo muitos os que evocam o seu pensamento a propósito das mais variadas temáticas, nomeadamente no campo educativo.

Comenius viveu intensamente as tensões e incertezas do seu século perante um mundo novo que se abria, foi testemunha exemplar de uma época de transição, ele que pertencia a uma cultura em fractura, acabou por encarnar uma modernidade paradoxal que se mantinha afastada do que ele entendia como uma emancipação da razão e a fragmentação da unidade do saber em ciências cada vez mais especializadas. Modernidade também paradoxal no sentido em que ele que foi contemporâneo de Galileu, de Descartes e de Hobbes não participou no projeto de dissociação entre a ciência e a teologia, de modo a poder exercer sempre a sua crítica à unilateralidade dessa razão emancipada em nome de uma fé purificada pela *Reforma*. Nunca deixou de ser um teólogo (Cauly, 1999).

“A desinteligência com Descartes (que encontra em 1642) e, em seguida, a sua crítica radical do cartesianismo, são reveladoras da maneira como Comenius pensa simultaneamente com e contra a sua época, para reforçar a vertente unilateral dessa razão que não pode formular para o homem outros projectos que não o de se tornar ‘dono e senhor da natureza’. Apenas a razão natural, reduzida a si mesma, mas não menos erigida em poder soberano, pode consagrar o domínio abstracto de um puro sujeito pensante sobre um mundo dessacralizado – ou mesmo, como dizia Jan Patočka, a violência dessa razão egocêntrica instalar esse projecto de dominação no coração do conhecimento²¹⁷.”

Talvez que, devido a esse distanciamento, Comenius se tenha mantido na vanguarda, por ter justamente vivido e pensado na tensão dessa modernidade de que foi, sem o ser, contemporâneo, e por se ter mantido simultaneamente na proximidade e à distância. O ideal de Comenius não foi o do Homo rationalis, mas tão-somente o de um homem capaz de realizar a plenitude da sua existência num mundo unificado e que se torna, por via da educação, uma verdadeira comunidade das nações e dos indivíduos que a constituem. À visão unilateral de um homem definido exclusivamente pela razão contrapõe a perspectiva de uma realização integral da sua existência em relação ao mundo que já não se exprime em termos de dominação mas sim de completação e de harmonia” (Cauly, 1999: 16-17).

Após um percurso que o levou da Morávia da sua adolescência e infância para Přerov onde estudou na escola latina, em 1611 inscreveu-se na Universidade de Herborn,

²¹⁷ Olivier Cauly coloca aqui a nota 8: “ ‘Comenius et l’âme ouverte’, trad. Francesa, in *L’Ecrivain et son objet..*”

fazendo a sua primeira viagem ao estrangeiro, na companhia de outros colegas que também pretendiam seguir uma carreira espiritual. Foi para Herborn estudar teologia com vontade de frequentar as aulas de duas personalidades então eminentes, Johannes Fischer (apelidado de Piscator, 1546-1625) e Johannes Heinrich Alsted (1588-1638), que exerceram grande influência no seu pensamento, foi com Alsted que as suas relações foram mais profundas. Quando Comenius ali chegou eram quase da mesma idade, Alsted tinha 23 anos. A obra dele lançava-se então em todas direções. Encontrara em Pierre de la Ramée, outro pensador *protestante*, um novo método analítico que rompia com a forma escolástica tradicional, permitindo outra distribuição dos conteúdos do saber. O filósofo e matemático francês defendia que nos novos manuais para a comunicação do saber, as matérias de ensino estivessem elas próprias dispostas e analisadas de modo a poderem ser melhor lidas através da sua nova disposição no espaço (o que significava o fim do modelo escolástico do comentário oral). Alsted tomou consciência das potencialidades pedagógicas de tal método e foi a este nível que influenciou profundamente Comenius. Deveria ser um método novo e fácil que possibilitasse uma redefinição da arte de ensinar com utilidade as ciências, sem perder de vista a sua articulação na totalidade (enciclopédia). Foi deste modo que posteriormente Comenius apresentou a revolução metodológica que pretendia fazer no campo da pedagogia, sobretudo em relação ao ensino das línguas, debruçando-se sobre a didática como um método fácil e seguro de ensinar (Cauly, 1999).

Estabeleceu-se uma conexão entre a pedagogia e o projeto enciclopédico que foi determinante. O novo método analítico possibilitava a distribuição de todos os conteúdos do saber a partir de uma nova projeção no espaço, satisfazendo a dupla necessidade de legibilidade e visibilidade. O que pode ser ensinado de uma maneira nova, segundo Alsted, devia poder-se inserir em novas disposições (quadros, árvores, redes) que redistribuiriam os enunciados. Era uma nova pedagogia baseada numa outra lógica, possibilitada por essa ideia da constituição de um novo espaço do saber, tornando fáceis a sua difusão e comunicação. O projeto enciclopédico de Alstead manifestava-se como um trabalho de organização dos dados do saber que se apoiava na constituição de um número razoável de citações (classificação e agrupamento de dados), cuja ordenação sistemática deixava para os seus estudantes. Todo um trabalho de arquivista e bibliotecário que incidia sobre a acumulação de um material considerável e da sua articulação segundo novos métodos. Resultou tudo isso numa *Enciclopédia* em sete partes e quarenta e quatro livros, destinada a facilitar a leitura da Bíblia. Era um trabalho enciclopédico tendente à constituição de uma gigantesca memória da humanidade cujo templo era a biblioteca (Cauly, 1999).

Além de Alstead, a formação filosófica de Comenius foi também feita por Heinrich Gutberleth. Orientado por ele Comenius defendeu em 1612 uma tese sob o nome de *Amos Marcomanno Niwniczemus* que tratou de problemas de retórica e de ética sobre o

tema das relações entre a arte e a natureza. Fiel à tradição defendeu que a arte contemplava a natureza ao embelezá-la. A última questão ali abordada focava um problema fundamental de ótica, se a impressão visual precedia o olho ou seria resultado de uma visibilidade própria das coisas? Era uma questão que fazia eco dos trabalhos recentes que Kepler publicara em Augsburg e que tinham despertado o interesse de Alstead. Comenius responde ser a favor de uma *corradiatio radiorum*, manifestando uma conaturalidade original da visão e do visível. Nas universidades protestantes os estudantes eram formatados de modo muito específico, até porque eram também redutos calvinistas e Comenius sofreu influências duradouras no seu pensamento por parte de Fischer, Alstead e Jan Althaus (Cauly, 1999).

Em 1613 Comenius viajou para a Holanda, até Amsterdão e na passagem para 1614 matriculou-se em Heidelberg onde defendeu uma tese de teologia intitulada *De natura fidei iustificantis*, cujo texto se perdeu. Comenius reagiu à obra de Copérnico, pois as teorias de Copérnico contraíam radicalmente os princípios instituídos, na Bíblia, para o estudo da natureza. Comenius receava a destruição de uma ordem eternamente desejada por Deus e o facto de ela ser posta em causa parecia-lhe obra de um orgulho intelectual sem limites. Em Heidelberg começa a dar forma a um projeto que vinha já de Herborn de uma obra consagrada da língua checa. Ao seu editor escreve dizendo que para se tornar mestre da sua língua preparava o *Tesoura da língua checa*, um léxico bastante completo, de uma gramática exata, com locuções elegantes, de figuras de retórica e de provérbios. Para ele esta obra faria parte de um conjunto maior concebido sob a forma de enciclopédia que integrava: *O teatro das sagradas escrituras* e *O teatro da universalidade das coisas*. De tudo isto resta muito pouco, apenas o suficiente para se ver que ele concebia a física como conduzindo à sabedoria pelo conhecimento da língua divina da natureza. Por natureza ele entendia a totalidade das coisas visíveis enquanto signos que o teatro, quer dizer a física, pode pôr em cena a partir do conhecimento da sua sintaxe. Em sentido próprio a física seria o conhecimento das coisas pelos signos ou, ainda, uma encenação segundo um método que permite a classificação e distribuição ordenada das coisas sobre a forma de quadros que se assemelham às vinhetas de *O mundo sensível em imagens*, onde tudo devia ser imediatamente visível e legível (Cauly, 1999). Encaminhava-se pois para o desenvolvimento de uma tecnologia nova de ensino pela imagem que foi matricial em relação aos materiais parietais entre outras imagens didáticas.

Tal como em Alstead, a atividade fundamental da razão manifesta-se sobretudo na ordenação do que já está dado, ou seja escrito para a eternidade, mais do que na predisposição para adquirir indefinidamente novos conhecimentos em detrimento da coerência do saber. A ordenação sistemática do mundo do saber deveria refletir sobretudo a ordenação do mundo enquanto totalidade das coisas existentes. Comenius manifestou desde muito cedo o interesse pedagógico pelo estudo e pelo ensino da língua

e foi a isso que se deveu por muito tempo a sua fama. Encontrou o fundamento para tal nesta sua concepção da natureza. A consequência foi que a procura dos meios mais úteis para facilitar o ensino das línguas não pôde restringir-se apenas à linguagem humana. No mundo imaginado por Comenius, tudo era linguagem, e as coisas não eram menos signos que as palavras. A física era a gramática original e universal das coisas e o método para a classificação das palavras e a distribuição dos enunciados era formalmente o mesmo que para as coisas (Cauly, 1999).

Terminado o seu período de formação Comenius regressou à Morávia, após uma breve paragem em Praga e sendo muito novo para ser ordenado acabou por ser nomeado reitor da escola de Pířerov o que incluía o ensino do latim. Aceitou mais por necessidade do que por gosto no ofício. “As difíceis condições do ensino a todos os níveis poderão explicar essas reticências, e aqui encontramos uma das fontes do pensamento comeniano: é justamente porque será confrontado com uma situação difícil, senão mesmo uma situação de miséria pedagógica com que esteve em contacto durante toda a sua vida, que pretenderá reformar inteiramente a prática da educação e reformular integralmente a sua teoria. Donde deriva o traço fundamental do pensamento comeniano: a reflexão engendra-se na prática no seio de uma comunidade existente segundo o princípio da interação constante entre a teoria e a prática” (Cauly, 1999:62).

Lançou-se então na escrita de *Os preceitos para uma gramática mais fácil*, publicados em Praga em 1616, já o que se poderia chamar um manual, infelizmente totalmente desaparecido. Foi a primeira obra pedagógica de um homem que ainda não tinha uma teoria sistemática da educação. Constata-se a construção gradual de uma reflexão diretamente relacionada com a experiência. Ordenado pastor entre 1616 e 1617 dedicou-se ao pastorado e a escritos teológico-políticos. Em 1618 foi como reitor para a escola de Fulnek, já casado. Os problemas político-militares da sua pátria levam-no para o exílio após 1621, acabando por se fixar em Leszno.

É entre 1627 e 1631 que constitui o seu pensamento pedagógico. Para ele a salvação estava na educação e na pedagogia que deveria tornar-se uma ciência, dado que ainda não o era. Publicou sucessivamente a *Didática Checa*, *A porta aberta das línguas* e a *Didática Magna*, entre 1633 e 1638. São as suas obras fundamentais em pedagogia. No seu conjunto dirigiam-se a alunos que deviam aprender a aprender e a professores que deveriam aprender a fazer aprender, fundamentando a sua prática numa teoria sólida. Comenius não deixava de ser um teólogo e um filósofo que reatava com a realidade escolar por necessidade, sem ter um projeto de conjunto em termos de pedagogia. No fundo foi como se ele tivesse aplicado a sua esperança na educação como modo de “ressacralizar” a existência. O seu interesse pedagógico não era dissociável do interesse teológico que pressupunha e, simultaneamente, prolongava, ao mesmo tempo que o inscrevia na perspetiva de uma temporalidade mais alargada. O fim continuava o

mesmo, mas a partir daqui a prioridade dada aos meios para aí chegar, ao próprio caminho, testemunhavam essa mudança de perspectiva.

“Comenio definiu la educación como el arte de hacer germinar las semillas interiores que se desarrollan no por incubación sino quando se estiman com oportunas experiencias, suficientemente variadas y ricas y sentidas sempre como nuevas, incluso por quién la enseña.

Su método pedagógico tenía como base los procesos naturales del aprendizaje: la inducción, la observación, los sentidos y la razón.

Parte de su propuesta pedagógica era eliminar totalmente la violencia del proceso educativo.

Exigió com firmeza que la educación primaria fuera obligatoria.

La educación debe ser comprehensiva, no memorística, un processo para toda la vida, que integre las actividades creativas humanas y sus principios para uma amplia reforma social basada en la unión de la teoría, la práctica y la crisis (estímulo para el pensamiento).

(...) De la misma forma que hay armonía en el macrocosmos Comenio dedujo que el hombre, igualmente, debe convertirse en un todo armónico si han de desarrollarse plenamente todas sus potencialidades y habilidades y no simplemente la razón.

A los hombres se les há dado una oportunidad para la perfectibilidad continua e interminable, para la creatividad, para la educación permanente y para la autoeducación. Todo el mundo tiene el deber de aprovechar esta oportunidad, un deber tanto filosófico, como político y religioso.

(...) La reforma educativa que propuso estaba intimamente ligada com la búsqueda de una renovación moral, política y cristiana de la humanidad.

Defendió la idea de una escuela para todos, hombres y mujeres, señalando a las autoridades gubernamentales como responsables de su difusión y organización.

Decía que ‘el aprendizaje debe comenzar en el hogar (siguiendo las ideas sustentadas a partir de la Reforma) siendo de esta manera que los padres serían los primeiros educadores. Y esto significaba la inclusión de la madre. Entonces si las madres no fueran educadas, después no educarían a sus niños’.

La instrucción ayudaba a aumentar el bienestar de un país, así como también sus buenos modales.

Pra los niños de escasos recursos pedia que recibieran ropa, libros y los materiales escolares, grátis a fin de que tuvieran las mismas oportunidades que los ricos” (Sánchez, s.d: 4).

O prolongado trabalho da educação deveria poder produzir, ao longo do tempo, aquilo que a fé esperava impacientemente, decifrando os sinais confusos da história. Foi desta mudança que nasceu progressivamente a pedagogia como ciência sistemática da educação, pela primeira vez na Europa. Sem esta fé na educação, provavelmente, a pedagogia de Comenius não teria nascido. A educação era para ele o meio de reconduzir os homens à verdade. Era mais uma religião da educação do que uma educação religiosa, pelo que recorria apenas à fé na sua capacidade de salvar o homem das trevas onde parecia estar imerso (Cauly,1999). Por um caminho bem próprio ele estava a aproximar-se do iluminismo, do cientismo e da modernidade, sem que tivesse bem consciência de tal. A educação parecia o caminho único para o progresso, independentemente da ideia que se tivesse sobre o que seria o progresso.

“A educação é, para retomar o título de uma obra posterior de Comenius, a *Via Lucis* (*Cesta Světila*), ‘o caminho da luz’ que conduz à verdadeira regeneração do homem e do mundo – e, na verdade, de um homem que acede à sua verdadeira humanidade ao reatar os seus laços com um mundo que se tornou um ‘paraíso’ (*Ráj*) onde reina a fraternidade universal na lei de Cristo. Parafraseando o próprio Comenius, o paraíso deixa de ser apenas o refúgio da interioridade (*Ráj Srdce, Lussthaus*), para passar a ser o mundo no qual o homem realiza a sua própria essência e, em primeiro lugar, a sua ‘pátria’ (*vlast*).(...)

A educação constitui a via da renovação (*obnoveni*)e, ao mesmo tempo, a afirmação da possibilidade de o homem agir efectivamente com vista à sua salvação e deixar de sofrer um destino estranho (...). É isto que está explícito no título da série de obras checas que Comenius produziu neste período: '*Paradisus ecclesiae renascentis (Ráj cirkve znovu se rozzlenavající)*, ou seja, uma maneira nova, correcta e nobre de exercitar a juventude cristã na devoção certa (*v pobožnosti pravé*), numa moralidade elevada, na arte das línguas (*v umění jazyku*) e na sabedoria sob todas as suas diferentes formas...' Um título que Comenius modificou posteriormente ao explicitar '*Paradisus Bohemiae*, o paraíso checo (*Ráj Český*), ou seja, uma forma nova, artificial e universal de fundar escolas, pela qual a Igreja e o Estado checos (*cirkev a politya česká*), deveriam reflorescer como o jardim do Éden (*jako zahrada Eden*) após a sua triste e aterradora devastação'." (Cauly, 1999:126-127).

Continuava a existir na sua obra um significado político. A *Didática Checa*, iniciada em 1628 era simultaneamente uma resposta teológica e política à nova Constituição de 1627 que, além da instauração do catolicismo punha o alemão ao nível do checo. Não se tratava de separar a questão educativa da questão religiosa e política. A pedagogia ainda não era assumida primeiro como doutrina e depois como ciência, como fez mais tarde. Por enquanto era inútil fingir acreditar na possibilidade de uma teoria da educação. O subtítulo é muito claro, a didática é a arte acabada da educação e o modo como o homem, antes de atingir a plenitude das suas forças e abraçado uma profissão, pode ser fácil, feliz e fundamentalmente instruído em todas as coisas necessárias à sua vida presente e futura e ficar assim preparado para as duas vidas. Os enquadramentos da pedagogia de Comenius são teológico-políticos, o que não significa que não tenha procurado atribuir ao discurso pedagógico a sua autonomia, garantindo-lhe a objetividade. Mais tarde com a *Didática Magna*, continuação da *Didática Checa*, procurará fundar uma teoria prática da educação acessível a todos, sem nunca transigir nos princípios essenciais. (Cauly, 1999).

Na *Didática Checa* falou da pedagogia como uma arte, uma iluminação ou clarificação nesta vida. A pedagogia seria a arte de esclarecer o homem sobre o seu destino, trabalhando para a sua renovação. Eram princípios ético-religiosos que não significavam que fosse necessário trazer a pedagogia para uma utopia teológico-política quando se subestimava precisamente a crítica política da realidade existente que ela envolvia. Era uma pedagogia direccionada à regeneração do homem e à hipótese de uma saída do labirinto. Não deixa de ter as suas raízes numa prática efetiva do ensino de que rapidamente pretendeu ser a reflexão teórica e a metodologia. Uma ciência da educação tinha de se basear no contato com a experiência, exprimindo a interação viva da teoria com a prática. Comenius afirmou mesmo que é a fazer que se faz, mas é também ao fazer que se pensa no que se faz. A ação era a fonte do pensamento que, por sua vez e por princípio, o iluminava. A reflexão pedagógica não podia ser somente conceptual, deduzindo o que devia fazer de princípios *a priori*. A pedagogia de Comenius é mais do que uma filosofia da educação, é a autorreflexão da prática numa teoria que não se limita a um saber apenas formal para formular em abstrato princípios passíveis de remediar a anarquia das receitas e dos preceitos. "Nos antípodas de um idealismo abstrato e de um

empirismo sumário, a pedagogia como ciência quererá arvorar-se como um saber tornado consciente de si mesmo pelo método que o garante, e baseado na própria experiência das coisas.” (Cauly,1999:129).

As duas fontes do pensamento comeniano foram os princípios ético-religiosos e a prática do ensino. Por mais forte que fosse a vontade de produzir as condições de um regresso efetivo ao “paraíso”, não deixava de ser a experimentação no real e de contar com ele para tomar em consideração o “realismo” infantil que Comenius concebeu numa perspectiva empirista utilitária. A criança queria menos saber o que é que as coisas eram em si próprias do que o que para que serviam, como se o seu ser se encontrasse totalmente na sua utilização, na perspectiva de uma ação possível sobre elas. Comenius preferiu levar ao apogeu a tradição reformista. Insistiu nas disciplinas científicas e técnicas (ciências reais) contra o falso prestígio de um ensino de vocação literária, inventou um método conforme à natureza e reivindicou uma instrução na língua materna e a fundação de escolas nacionais. Acrescente-se ainda a devoção como objetivo de uma educação que se torna o dever fundamental do homem para com o homem em relação quer aos seus objetivos terrenos quer aos supramundanos, missão que Deus confiara ao homem que, por isso, tinha a responsabilidade ética e religiosa do seu próprio ser (Cauly, 1999). Note-se aqui que sem sair da matriz judaico-cristã que enformou a escola moderna, Comenius introduz não só a via da cientificidade da escola sobre a literária, o que torna a escola da leitura e da escrita numa escola da ciência, inclusive da leitura e da escrita, nomeadamente no que concerne à língua maternal. Além disso ao criar um método de ensino, o que ele acreditava ser *o método* de ensino procurava igualmente a sua cientificidade, a tal cientificidade que era apanágio da modernidade, procurando que fosse conforme a natureza, quer dizer *natural*, naturalmente aceite e executado sem estranhamentos ou reações e é esta naturalidade da sua metodologia que vai permanecer e chegar a formas didáticas como as que equaciono neta tese.

“Todos estes princípios teriam, provavelmente, permanecido estéreis sem uma nova imagem da criança, tanto mais exemplar quanto o século XVII tinha dela uma concepção globalmente negativa. O mundo da criança era, acima de tudo, a esfera do erro e dos preconceitos e, como afirmava Descartes, fomos crianças antes de sermos homens: a infância é aquilo com que devemos simbolicamente romper se desejarmos inaugurar uma existência racional na qual se realiza a humanidade do homem. Para Comenius, a infância é a verdade do homem, e é menos em ruptura com ela do que por um movimento de regresso e de reintegração da origem que se inaugura o futuro humano do homem. Tornamo-nos homens (pois tudo neste século demonstra que não o somos ainda) quando tivermos reintegrado a pureza e a inocência da imediação da existência e, através disso mesmo, libertado o mundo das trevas da ignorância e da barbárie. A criança é o sagrado no homem que, no entanto, se esqueceu tanto dele como da sua essência. A imagem alienada da criança que o século ainda não tem não é senão o reflexo da imagem alienada dele próprio no labirinto do mundo. Esta concepção da criança, insólita neste século, enraíza-se na antiga tradição protestante e revolucionária da Boémia, quando a visão utópica (e angélica) da pureza da criança permitia efectuar a crítica da corrupção do homem e dos poderes estabelecidos. É o que sucede com todas as utopias: derivam o seu valor talvez menos daquilo que afirmam de uma forma fictícia do que da crítica radical da realidade social, política e religiosa que permitem desenvolver. Comenius não se cansará de o repetir: a criança é o ‘bem’

(*klenoty*) mais precioso que o homem tem a responsabilidade e o dever de educar. A Bérulle, que afirmava que ‘a infância é o estado mais vil e mais abjecto da natureza humana a seguir ao da morte’, Comenius responde que não existe nada de maior nem de mais adorável, pois ela é, com excepção do pecado original, a imagem não corrompida de Deus” (Cauly,1999: 130- 131).

Para Comenius ensinar devia-se à combinação de três coisas, tempo, objeto e método. O método, como imitação da natureza, tal como a própria natureza ou Deus era único, desenvolvendo-se através de ensinar/aprender, ler/escrever e palavras/coisas. Para aprender e ensinar recomendava-se proceder do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo e assim sucessivamente. Criticou severamente os métodos de ensino baseados no castigo e na ameaça que somente despertavam o terror das crianças em relação ao conhecimento e impediam a criatividade e engenho. Pelo seu lado apresentava um método prático de aprender onde os conhecimentos se infiltravam suavemente nas almas, conduzindo ao entendimento, a verdadeira essência das coisas. Tratava-se de instruir sobre os fundamentos, as razões e os fins das coisas principais que existiam e em que se acreditavam. Instava em formar primeiro o entendimento das coisas, depois a memória e por fim a língua e o uso das mãos. Rompia com a prática usual nas escolas de basear o discurso do conhecimento nos clássicos e situou as crianças e os jovens como observadores da natureza, aprendendo a partir dela, utilizando a sua própria língua materna em lugar do latim. Para ele existiam quatro condições básicas a procurar no adolescente que pretendia aprender ciências: que tivesse limpos os olhos do entendimento; que se lhe apresentassem os objetos; que prestasse a atenção; que se lhe apresentassem umas coisas depois das outras, com o método devido, assim conheceria certa e expeditamente todas as coisas (Sánchez, s.d: 5). Torna-se evidente a diferença pedagógica e a modernidade do pensamento de Comenius que estava a instaurar as bases da escola moderna aos mais variados níveis.

A porta aberta das línguas, publicada em Leszno em 1631 foi dos textos pedagógicos de Comenius mais conhecidos, obtendo desde logo um rápido sucesso na Europa. A sua fama teve a ver com a dificuldade em ensinar latim entre outras línguas, correspondendo às expectativas. Surgiu no seguimento de trabalhos de Rathke e de Lubinus. Os próprios jesuítas, com o mesmo tipo de problemas, procuravam intensamente novos métodos. Comenius confessou no prefácio que a ideia viera-lhe de um padre irlandês chamado William Bateus. É no seguimento da leitura crítica da obra desse jesuíta que chega à sua, após constatar que a *porta dos padres irlandeses* não servia para nada, ou para muito pouco a quem pretendia aprender a latinidade. Segundo ele os jesuítas confundiam latinidade com romanidade e organizavam as escolas, as classes e as próprias línguas a partir do modelo de organização militar dos romanos, como por exemplo as palavras dispostas em “centúrias”. Ele fez principalmente a reavaliação dessa latinidade constatando que não se poderá reduzir o espírito dos alunos ao encerramento no círculo

do modelo romano, ou seja, à identificação com o espírito de uma romanidade ideal (Cauly, 1999).

Na sua Didática afirmou que não era suficiente escrever novos livros para novas escolas, era necessário efetuar-lo segundo os “ métodos da natureza” para que a ordem e a construção das palavras refletissem a organização das coisas, de modo a mostrar à criança uma verdadeira imagem simbólica do mundo, dando ao seu espírito o sentido da totalidade. O mundo das palavras deveria ser a imagem do mundo das coisas e a linguagem deveria tornar sensível e inteligível a ordem universal simultaneamente criada e desejada por Deus. Num sistema de pensamento em que as coisas são já signos e o mundo o texto revelado da palavra divina, a linguagem humana, na sua especificidade, deveria tender para a expressão da linguagem original do mundo na sua universalidade. Um manual de línguas não poderia limitar-se apenas à aquisição funcional delas. A sua finalidade pedagógica imediata era fazer de modo a que a criança não permanecesse um estranho face à sua própria língua e obtivesse o domínio da língua materna antes de começar fosse o que fosse. Essa finalidade era superada num convite ao conhecimento do mundo como uma totalidade bem ordenada, um cosmos, suscetível de proporcionar à criança um tipo de espírito enciclopédico. Era importante ela aprender que todas as coisas de que as palavras são signos estavam ligadas numa ordem racional segundo um método que a refletia no conhecimento. A *porta das línguas* era aqui a *porta do conhecimento universal* de tudo o que interessa no homem na sua vida presente e futura. Comenius pensava que a criança deveria saber tudo, tudo o que estava no ser, tudo o que devia ser conhecido, tudo o que obrigasse, o que devesse ser feito, o que garantisse a graça divina, o que devesse ser recebido (Cauly, 1999).

As sementes da “*eruditio universalis*” poderiam ser introduzidas no espírito da criança, que desenvolveria gradualmente os seus conhecimentos a partir dos seus fundamentos naturais em tudo o que respeitasse à ciência (teoria), à moral (prática) e à religião. A *porta das línguas* era a porta do conhecimento, da moral e da devoção, as bases de uma educação universal, cujos princípios deviam ser apresentados logo desde a aquisição da língua materna e, seguidamente, por extensão progressiva, às outras línguas, até atingir o latim, que era o topo do edifício, testemunho da universalidade. Pela língua a criança adquiria uma visão sistemática do mundo, ganhando o acesso a todas as coisas que deveriam ser conhecidas e que simultaneamente seriam úteis na vida. De tudo isso resultava o interesse pedagógico quer da linguagem, quer de um método natural adaptado às capacidades das crianças. Era pelo conhecimento da sua língua que a criança decifraria o mundo (Cauly, 1999).

O manual escolar esforçava-se por efetuar uma apresentação metódica, segundo o princípio de que qualquer progresso no conhecimento da língua refletia a progressão efetiva no conhecimento e no domínio das coisas que o discurso significava. Esta regra metodológica remediava uma solução anárquica ao apresentar uma distribuição racional

e coerente das palavras e dos enunciados que tinha em linha de conta a conexão real das coisas e os interesses dos alunos. Assim, a criança poderia não só conhecer “tudo”, como também tomar conhecimento da totalidade, desde as bases. Em *Princípios da aprendizagem da língua*, o curso dos factos é apresentado à criança através de um passeio efetuado por ela em companhia do autor que a guia no mundo criado, desde a origem das coisas até à Santíssima Trindade, por todas as esferas da vida. Curtas cenas da vida quotidiana apresentadas de modo claro e distinto, distribuídas por cem rubricas, ou “Títulos comuns das coisas” que revelavam uma progressão metódica, da criação aos diversos reinos (mineral, animal, vegetal), passando pelas diversas esferas da vida social e económica, depois da cultural, até ao fim da existência (Cauly, 1999).

“ ‘Pensei’, escreve Comenius no prefácio, ‘que era absolutamente necessário dispor e distribuir a universalidade das coisas por certos grupos em função da capacidade das crianças e que, através desse meio [as coisas], que é preciso exprimir por palavras, ficam impressas na imaginação. Com base nisto, elaborei cem títulos comuns das coisas’ – e, depois de haver selecionado, repertoriado e classificado as palavras e as frases segundo os livros bastante deficientes ainda em uso-, ‘reduzi oito mil palavras em mil períodos que, de início tornei mais breves e com apenas um membro, mas em seguida mais longos e com vários membros.’

É importante manter despertas as sensibilidades e as faculdades de representação da criança e, para tal, não lhe entregar um manual àrido, repleto de preceitos e regras abstractas. Há que lhe mostrar a vida da linguagem e fazer necessariamente referência àquilo de que se fala sem cair no erro daqueles que querem fazer crer que a linguagem nunca fala de mais nada senão dela própria. Mostrar a língua viva, tornar a dar vida às próprias obras pedagógicas, é aquilo que não se pode fazer sem a introdução de descrições realistas e concretas de cenas da vida quotidiana, nas quais a criança reconhece o seu mundo.

Mais tarde, em *O mundo sensível em imagens* (*Orbis um pictus sensual*, 1653), Comenius redescobrirá a virtude pedagógica da imagem ao inventar de facto o primeiro livro escolar ilustrado. Em *A porta aberta das línguas*, é a linguagem que cabe figurar e, num certo sentido, pintar o real, dando a ver aquilo de que se fala” (Cauly, 1999:134-135).

Comenius é um inventor em termos pedagógicos e um precursor de muito do que a educação moderna debaterá posteriormente. Ainda em *A porta aberta das línguas* ele faz descrições, sem qualquer artifício retórico ou estético, dirigidas ao mundo concreto da criança. Era ser fiel à ideia de que a construção dos enunciados deveria manter-se o mais fiel possível à organização das coisas e ser passível de análises claras. É um tipo de descrição onde a linguagem nunca ultrapassa uma realidade que podia analisar em cenas claras e coerentes. Deveria evitar-se inflacionar o discurso perdendo a dimensão natural das coisas. A linguagem devia, sobretudo, dizer as coisas a outrem de uma forma simples. Era indubitavelmente uma obra inovadora a vários títulos. Existia um domínio prolongado do latim sobre as outras línguas que eram consideradas menores e indignas de serem ensinadas, foi o que sucedeu por exemplo com o francês e o alemão até ao século XVIII, para o checo então ainda era muito mais difícil. Era uma época em que os livros escolares eram escritos em latim e, num país como a Polónia, o ensino fazia-se diretamente em latim até ao fim do século XVIII. Em *Didática Checa* Comenius reclamou que os livros checos deixassem de ser escritos em latim, na mesma época em

que Descartes teve que justificar ter escrito *O Discurso do Método* em linguagem vulgar. No fundo a reivindicação era a mesma, as línguas naturais eram o veículo da razão natural comum a todos os homens onde era possível instruir, comunicar e pensar (Cauly, 1999).

O predomínio do latim, a valorização de uma cultura literária essencialmente retórica e o prestígio dos autores antigos definiam as grandes linhas da pedagogia que conduzia, como bem o compreendeu Comenius que por isso foi louvado por Leibniz, a subordinar às letras as ciências reais e artes e ofícios, espécie de ensino técnico, como hoje diríamos. Até a astronomia era abordada pelo estudo dos textos antigos. O ensino do latim e em latim, aliado a toda uma cultura literária herdada da Antiguidade contribuíram para a edificação de um universo escolar dissociado da realidade, onde o passado escondia o presente e a prática pedagógica implementada residia no mandar o aluno reproduzir modelos ideais da Antiguidade fictícia, favorecendo a identificação com as nobres individualidades que exprimiam a soberania da vontade. A reflexão de Comenius teve origem na proximidade de uma realidade pedagógica incerta que consistia em dar aos debutantes regras escritas em latim, tolerar professores que ignoravam a língua materna da criança, interditando às vezes o seu uso e escolas em que as crianças contatavam com a sua língua materna através do latim. O latim exercia uma função repressiva em relação à língua e cultura reais, instaurando uma série de princípios que levavam a uma grande desorganização dos espíritos. Comenius avançou contra isto, reivindicou livros escolares e dicionários que fossem escritos em checo, a partir do checo e não do latim (Cauly, 1999).

Afirmou que com aquelas práticas ancestrais a criança tornava-se, um estrangeiro na sua própria língua, pois abordava-a como uma língua estrangeira. O maior mérito do método natural seria fazer a retificação do que estava colocado ao contrário, os alunos não deveriam aprender a sua língua através do latim deviam era de aprender o latim. Ele estava contra a metodologia utilizada, não estava contra o latim, a língua da cultura universal, que deveria ser ensinada em paralelo com a língua materna. O que estava em causa não era o latim era o seu domínio sobre as línguas e a cultura dos povos. “Isto tem uma consequência importante: reencontrar a ordem natural significa dar à criança a possibilidade de esta desenvolver uma consciência diferenciada do seu eu e das coisas, que se enraíza no solo natal da sua língua materna. Outras tantas evidências de que sem dúvida nos esquecemos que houve uma época em que não o foram” (Cauly, 1999: 138).

Desenvolveu um pensamento realista por oposição ao método literário em educação. Afirmou mesmo que seria mais conveniente substituir os textos dos Antigos por descrições do mundo vivido da criança, de modo a desenvolver nela a consciência clara e distinta das coisas e da sua organização num mundo que assim se tornaria perfeitamente legível. Havia que conjugar os “eixos das palavras” e as “raízes das coisas” como se fossem duas séries complementares e separadas, evitando qualquer

excesso da série das palavras sobre a série das coisas. Deste ajustamento da linguagem ao real resultaria a adequação da linguagem ao pensamento. Era a falar que a criança aprendia a organizar o seu mundo interior.

O método procura desenvolver o conhecimento linguístico em função de dois eixos: o eixo vertical da relação do sistema da língua com o real (ou sistema das coisas) e o eixo horizontal da organização interna do próprio sistema, a sua lógica interna no sentido em que reflecte a outra, externa, das coisas. Antes de pôr este método em prática, ensinava-se unicamente ao aluno ‘a dizer os nomes das coisas sem as coisas, isto é, não se lhe mostrava nem as coisas que eram expressas por essas palavras [...] nem a ligação das palavras que é própria de cada língua: um e outro são manifestamente um erro. Pois dado que as palavras são signos das coisas (Voces enim qua rerum signae sunt), se apenas se conhecerem as palavras, o que é que elas significarão?’ (...) O método natural prescreve, em tudo o que diz respeito à educação, que se parta dos fundamentos, tomando em consideração o conhecimento sensível da criança; a cultura literária da linguagem que começa logicamente com a utilização dos tropos pressupõe o conhecimento real das coisas pelas palavras da língua materna *in vita communi et usu quotidiano*. Deste modo, a linguagem, reconstruída metodicamente desde as suas primeiras origens sensíveis, poderá elevar-se até ao topo da arte literária, onde poderá ser cultivada por si mesma. Uma pedagogia coerente deve começar por repor a literatura no seu lugar e não ceder aos vãos prestígios de uma educação da aparência” (Cauly, 1999: 140-141).

Comenius escreveu depois um pequeno tratado intitulado *A escola da infância*, no seguimento do princípio anteriormente aventado de produzir manuais para todas as idades da vida. Destinava-se à primeira fase da educação, tão essencial como as outras, a da pequena infância, desde o nascimento, à situação no seio da família, passando pelo papel das mães que eram os primeiros professores na escola da vida. Foi uma obra cheia de pequenos conselhos práticos e referências à vida quotidiana. Era o desenvolver de uma pedagogia construtiva de carácter otimista, onde era valorizada a imagem da criança que seria educada realisticamente e de acordo com a natureza.

Comenius considerava ser muito importante aquilo que designava como uma atitude inata para o conhecimento, sendo imprescindível a educação nos primeiros seis anos de vida. A escola da infância concebe a mãe como uma educadora, instaurando assim o que hoje conhecemos como jardins infantis ou estabelecimentos pré-escolares. Ele escreveu mesmo que só é firme o que se aprende na primeira idade (Sánchez, s.d:5).

Não se tratava de disciplinar ou corrigir um ser ainda ligado às forças do mal e do erro, mas sim de o deixar desabrochar desenvolvendo as suas capacidades sem violentar a sua natureza. A visão pessimista da criança que ele condenava era irrealista e violenta elevando a violência ao estatuto de sistema de educação, como faziam os que transformavam a educação numa tarefa de retificação e correção, num sistema de disciplina e de controlo, num universo de sanção. O pequeno livro tentava expor o que fazer educativamente nos seis primeiros anos de vida. Era uma pedagogia do pré-escolar onde a família era a escola e os pais os primeiros professores, sobretudo as mães, a quem era necessário ensinar os seus deveres de modo a prepararem a criança para a escolaridade efetiva. Ele defendia entre outras coisas que a partir dos quatro anos se

poderia introduzir uma cultura da imaginação e das faculdades representativas, “as imagens das paredes ou dos livros agradam-lhes e não há razão para que lhes sejam recusadas” (Cauly, 1999).

Começava assim a colocar a imagem no seio de uma escola que se baseava em livros só de texto, era uma vez mais um visionista e um percursor. Para ele a base da ciência residia no maravilhamento causado pela visão e no prazer sentido com um espetáculo que se desvendava sem nunca revelar as razões. Sem este primeiro entusiasmo certamente que as crianças jamais procurariam tentar saber as razões e a ciência seria para eles letra morta. Aristóteles afirmara no início da *Metafísica* que a visão era o sentido que descobria mais diferenças e que havia um prazer natural na percepção que não se separava do desejo de saber. Todos os homens desejavam naturalmente conhecer, afirmara também Aristóteles e no entanto Comenius constatava que nas escolas e nos sistemas educativos tudo se passava como se fossem dispositivos para reprimir esse desejo. Daí a existência de um problema pedagógico que era o de como alimentar o desejo natural de saber, primeiro na família e depois em estabelecimentos de ensino (escolas, liceus ou ginásios e universidades) que eram apenas dispositivos de repressão (Cauly, 1999).

Aproximando-se de novo de Aristóteles Comenius desejava que toda a ciência começasse pelo conhecimento sensível, pois não havia nada no intelecto que não tivesse estado primeiro nos sentidos. Em todas as coisas devia-se começar pelas suas bases naturais, pois os sentidos eram os órgãos do real que ninguém podia invalidar sem fazer cair a suspeita nos fundamentos da ordem e da verdade das coisas. Os sentidos não só não nos enganavam como diziam originalmente a verdade. Isto afirmou ele num outro livro que publicou a seguir, *Sinopse de Física*. Ele rejeita a tese metafísica da falsidade e da fiabilidade do conhecimento sensível, não para se envolver em polémicas com os filósofos, mas sim para evidenciar o problema psicopedagógico da desproporção inicial entre o excesso de informações que a sensibilidade fornece e a capacidade do espírito, ou seja a razão, o intelecto, para resolver essa complexidade. “Conhecer é rectificar esse desequilíbrio inicial, razão por que a pedagogia se torna essencial ao conhecimento que, sem método orientador e retificador, ficaria condenada a vaguear no labirinto da confusão. É como se ela detivesse o princípio da auto-reflexão da ciência tornada consciente de si mesma desde as suas origens. Nunca se sabe aquilo que se aprendeu a saber sem um método natural que deve não rectificar do exterior e como que abstractamente o conhecimento (o que comporta sempre um elemento de violência), mas sim apoiar a tendência interna do espírito para a auto-organização” (Caluy, 1999: 147).

Comenius teve muito cedo consciência de que a salvação só era possível pela educação. Para quem se considerava sobretudo um teólogo, a pedagogia, ou didática, servia apenas para ajudar a libertar o homem de si mesmo, devolvendo ao mundo a sua imagem original de paraíso. Toda a educação verdadeira, ou seja, consciente do seu fim e dos

seus meios, visava ressacralizar o homem e o mundo tornando a dar sentido a uma existência perdida. A obra de Comenius não se pode dissociar da crise generalizada que afetou todas as dimensões da existência europeia, para a qual ele procurou sempre uma saída. O projeto de uma didática geral tem aqui todo o sentido, a educação orientada metodicamente e repensada a partir dos seus fundamentos seria, talvez, o único meio de que o homem dispunha para realizar a sua humanidade num mundo liberto de bárbaros (Cauly, 1999).

Foi com a *Didáctica Magna* que Comenius, sempre percursor e inventor, confessou a ambição de criar uma ciência da educação, baseada num método, em conformidade, segundo o espírito de um século que procurava a unidade do saber.

“Esta obra recoge el necesario método. Comenio busca la sistematización de los procesos educativos. Se preocupa de las diferentes etapas del desarrollo educativo y separa por edades la educación con el fin de colocar los conocimientos en espiral. Habla de la globalidad de las unidades, aspecto que hoy en día aún se tiene muy en cuenta. Cada aprendizaje debe formar parte de otro o inducirlo. El autor es el primero en tener cuenta al alumnado y sus necesidades.

Presenta una crítica a los problemas de la educación en la época de Comenius, propone elementos que permiten superar los métodos rigurosos de enseñanza que se basan en clases totalmente habladas, en la enseñanza selectiva que provoca elitismo y que se basa en dogmas. Su concepto de la enseñanza que se resume en una frase suya ‘enseña todo a todos’.

El antiguo sistema de enseñanza provoca una gran distancia entre la realidad y el alumno, por eso Comenius propone una enseñanza sistematizada, preocupada por el alumno y que llegue a resultados formativos. Comenius es además el punto de encuentro entre el cristianismo, los postulados humanistas del Renacimiento y la naciente modernidad. Los cambios que propuso buscan transformar la enseñanza para alcanzar un ideal de sociedad, este ideal se basa en la formación del Hombre, no como ser particular, sino como debe ser, o sea, como ser humano cuyas acciones repercuten en la sociedad.

Además de promover en los maestros, o pedagogos, un espíritu de superación y de inconformidad frente a la mediocridad, señala la importancia del maestro como vehículo para la transformación de la escuela y de la enseñanza basándose en su ‘voluntad racional’ y en la necesidad de alcanzar un ideal de Hombre. La obra de Comenius aunque no logro el cometido que tenía de llegar a un ideal Humano y Social, si logro importantes cambios en la concepción de la educación, e incluso muchas de sus críticas y preocupaciones siguen siendo vigentes (Sánchez, s.d: 6-7).

A *Didáctica Magna* foi o “discurso do método” da pedagogia, revolução teórica que levou esta arte antiga para o nível de uma ciência ciente do seu método e dos seus resultados. Por isso Michelet viu Comenius não como o Descartes, mas como “o Galileu da educação”, autor de uma revolução metodológica no campo da pedagogia, comparável à que criou a física moderna (Cauly, 1999).

No entanto devemos notar que a centralidade na questão do método não era algo específico ou próprio da educação ou do ensino. Havia nesse momento histórico um clima geral em que o método era um elemento respirado por todos. Era um clima caracterizado pelas transformações sociais, materiais e culturais que propiciavam o desenvolvimento de estudos sobre o conhecimento da natureza, fundamentados na razão, por oposição às explicações divinas, para os quais o método era visto como um

importante balizador na sistematização de um novo modo de pensar²¹⁸. Os princípios do método científico passaram por homens como Galileu, Bacon e Descartes, entre outros, como é do conhecimento geral. Em Comenius existe uma influência direta de Bacon. Narodowski²¹⁹ argumentou que como consequência da leitura de Bacon, Comenius constatou a ausência de uma metodologia de ensino que tivesse em conta o desenvolvimento da ciência. Perante isto defendeu que as próprias palavras deveriam derivar dos objetos da experiência pessoal, convencendo-se de que o conhecimento adequado do mundo dependia do cultivo dos sentidos, assim como numa relação adequada da linguagem com a experiência. A arte de ensinar tudo a todos foi a réplica que Comenius propôs da indução baconiana²²⁰ (Schelbauer, 2008).

“Deste modo a constituição dos métodos de ambos os pensadores têm a sua base a partir da realidade, das coisas materiais. Para Bacon ‘é necessário que tanto as nações quanto os axiomas sejam abstraídos das coisas por um método adequado e seguro’. Para Comenius tanto quanto possível, ‘os homens devem ser ensinados, não a ir buscar a ciência aos livros, mas ao céu, a terra, aos carvalhos, e as faias; isto é, a conhecer e perscrutar as próprias coisas, e não apenas as observações e os testemunhos alheios acerca das coisas’ (Gasparin, 2005, p.23)²²¹.

De entre os percursores dos métodos de ensino na modernidade, certamente Bacon merece destaque e é Nunes (1981, p.38)²²² quem o faz ao evidenciar a contribuição da obra *De dignitate et augmentis scientiarum*, na qual o autor expõe quatro espécies de lógica, artes lógicas ou racionais: ‘a arte de reter para ajudar a memória; a arte de comunicar os pensamentos, de transmitir as invenções e os juízos que a memória recolheu’. Essa última de acordo com o autor, seria de fato a arte de transmitir o pensamento, a que equivaleria à Didáctica” (Schelbauer, 2008: 4).

No entanto Comenius não via a didática como uma ciência no sentido entendido por Descartes e Galileu, nem que ela viesse dessa revolução subjetiva na forma de pensar. A ciência procurada por Comenius não se baseava na subjetividade (o *Cogito* de Descartes, a razão de Galileu, que coage a natureza a responder às perguntas que lhe são feitas, “em lugar de se deixar conduzir por ela”, como o dirá a Kant). Em Comenius a razão que, em última instância, se pretende conhecedora da fé, rejeita de antemão qualquer posição de autonomia que a conduziria ao orgulho intelectual e à ilusão de um indivíduo que se julgaria “dono e senhor da natureza”. O método não é o sinal da liberdade adquirida finalmente por uma subjetividade dominante sobre uma natureza submetida aos seus

²¹⁸ Analete Schelbauer refere-se aqui a: “GASPARIN, João Luiz. *Comenio ou da arte universal de ensinar tudo a todos totalmente*. Doutorado em Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, 1992.”

²¹⁹ Analete Schelbauer refere-se aqui a: “NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Trad.: Alfredo Veiga Neto. 2ª. Ed. 1 reimpresão. Belo Horizonte: Autentica, 2006. (Coleção Pensadores & Educação), 1).”

²²⁰ Analete Schelbauer baseia-se aqui em: “Azanha (1990), apud GASPARIN, João Luiz. Fundamentos Históricos e Filosóficos da Didática. In: ALTOÉ, A. Et al. (org.) *Didática: processos de trabalho em sala de aula*. Maringá, EDUEM, 2005. (Série: Formação de Professores EAD n. 14).”

²²¹ Analete Schelbauer refere-se aqui a: “(GASPARIN, 2005) op.cit.”.

²²² Analete Schelbauer refere-se aqui a: “Nunes, Ruy Afonso Costa. *História da educação no século XVII*. São Paulo: EPU: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981”.

imperativos de conhecimento e de ação, mas sim o que prova o seu fundamento objetivo numa natureza que ela “imita” (Cauly, 1999).

“A Didacta Magna (Tratado Universal de Ensinar Tudo a Todos) é considerada um dos primeiros tratados sistemáticos de pedagogia, de didática e até de sociologia escolar. Existe unanimidade em reconhecê-la indiscutivelmente como a sua obra-prima e a sua maior contribuição para o pensamento educacional. É uma obra composta por quatro partes fundamentais relacionadas entre si. A primeira parte (capítulos I-VI) discorre sobre os fundamentos teológicos e filosóficos da educação. Os princípios da didática geral ocupam a segunda parte (capítulos VII-IX). A terceira parte é globalmente consagrada à didática especial. Por último, a quarta parte (XXVII-XXXI) o autor apresenta um esboço de um plano orgânico de estudos. Um dos seus pressupostos centrais é asseverar que é possível ensinar tudo a todos. Educar todos em todas as coisas, de uma forma total, reflectindo a trilogia *omnes-omnia-omnino*, seria a meta educacional proposta. Ele desafia assim a ideologia predominante da época, onde as elites e o sexo masculino eram os únicos a beneficiar da Educação. A Didacta Magna propõe uma reforma da escola que consubstancia uma aprendizagem e um método que prepare o indivíduo para a cidadania, partindo da vida religioso-comunitária e fundamentado nas leis e estruturas da natureza.

Na sua proposta pedagógica repleta de ‘centulha futuristas’ (Ahlert, 2006)²²³ e imersa num paradigma espiritual dependente das Sagradas Escrituras e de um relacionamento pessoal com a pessoa de Jesus Cristo, foram assinaláveis os seus contributos: sublinhou a universalidade do ensino, foi precursor da psicologia genética, destrinçou os conceitos de ensino e aprendizagem, deu contributos concretos na didática geral e específica, iniciou o realismo pedagógico, lançou as bases de orientação profissional, preconizou a organização internacional da educação e acentuou como epicentro da sua abordagem a formação holística do ser humano e a sua vocação religiosa. Assim, todo aluno deve ser formado integralmente, contemplando as várias dimensões da sua natureza humana, social e espiritual. O ser humano torna-se sublime, forte e magnânimo ao convocar o seu ser ao essencial, à moral e à piedade, veículos essenciais para que se possa aproximar de Deus e destacar-se claramente das demais criaturas. Nas escolas dever-se-ia ensinar ‘não apenas as ciências e as artes, mas também a moral e a piedade’ (XVIII,12,p.253), pois ‘sob o sol não há nenhum outro caminho mais eficaz para corrigir as corrupções humanas que recta educação da juventude’ (15, p.62).” (Fonseca, 2008: 3-4).

Comenius não se entusiasmou pela revolução intelectual do seu tempo, guardando sempre uma distância crítica, mantendo no entanto o projeto de uma ciência nova baseada num método que deveria assumir o aspeto de um sistema exprimindo a unidade profunda da teoria e da prática. Não era só encarar a educação de outro modo, era também iniciar um diálogo entre o pensamento e a experiência favorável à interação entre a teoria e a prática. Uma verdadeira ciência da educação não seria uma outra filosofia de educação, nem um conjunto de reflexões desligadas e circunstanciais sobre o objeto, era uma teoria prática consciente dos seus fins e dos seus métodos. Daqui deveria deduzir-se a autonomia do discurso pedagógico e da ciência que ele exprime. Contudo, a grande questão era a de saber de que ciência se tratava e decidir qual a relação pedagogia/teologia o que em Comenius é sempre complexo (Cauly,1999).

A educação não se bastava a si própria, não se educava alguém só por educar sem conhecer as razões porque se o educava. É essencial a questão dos objetivos, mas não era a pedagogia, ciência da forma de instruir e de educar, que respondia a essa questão

²²³ Eduardo Fonseca refere-se aqui a: “Ahlert, A. (2006). Concepções sobre a educação, ética e cidadania em Johann Amos Comenius. *Argos*, Vol. 23, nº45, 47-54”.

com os meios de que dispunha. Ela remetia forçosamente para um nível superior, uma ciência dos objetivos do homem nesta vida e no além e aquilo que a instruíra realmente sobre o sentido da sua tarefa. Apesar de ser teológica no princípio e no fim, a pedagogia não era uma teologia aplicada. Comenius experimentou traduzir o princípio da igualdade das almas perante Deus, na igualdade das crianças perante a educação, independentemente de qualquer consideração de sangue, classe ou fortuna. Os princípios democráticos da educação nacional eram teológicos e a reforma restabelecida no campo educativo prosseguia a reforma do campo religioso, pelo combate ao catolicismo. É difícil falar em autonomia do discurso pedagógico. Comenius não foi só o teólogo de uma educação cujo enquadramento era irredutivelmente teológico mas que, como tal, formulava problemas que só a pedagogia poderia resolver, por exemplo como funciona uma aula? Como é que um sistema escolar podia chegar a produzir violência e como dar solução a isso? Como ensinar uma língua à criança tomando em linha de conta as suas fases de desenvolvimento e de amadurecimento? A insistência em tais questões implicava a tomada de consciência e a delimitação de um campo que nunca fora isolado anteriormente como tal, independentemente da riqueza das reflexões sobre a educação efetuadas pelos filósofos. A didática, a arte da arte de ensinar, torna-se uma ciência sistemática, consciente do seu objetivo e baseada num método que ele pretendeu único e universal. Assim, a pedagogia tinha problemas específicos que só ela podia resolver, ao mesmo tempo que remetia para a teologia tudo o que dizia respeito às questões mais elevadas do sentido e do fim da educação (Cauly,1999).

A tarefa pedagógica encontrava a sua justificação essencial, a de ser a possibilidade que resta ao homem de retificar o que estava invertido. A educação ganhava sentido pela dialética teológica da corrupção e da regeneração, através da qual a possibilidade de salvação só se oferecia a quem chegou ao fundo do abismo. Deste modo a sua reforma seria a reforma de toda a humanidade. O único meio de que o homem dispunha para realizar a sua essência lutando contra todas as forças que o diminuía e rebaixavam infinitamente em relação ao que ele podia e devia ser. A educação era a via deste *Renascimento* que considerava como o método universal para atingir a salvação. O método era indissociável deste caminho para a vida e a verdade e via-o explicitamente como a via da redenção. A pedagogia, ou seja a didática reivindicou explicitamente o título de ciência baseada num método e, por isso, consciente do seu objeto, ou seja, uma teoria sistemática da educação e um plano de reforma prática que exprimia a interação viva do pensamento e da ação. O pensamento libertava o que devia ser efetivamente realizado num novo sistema educativo que já não deixava nada à arbitrariedade e ao acaso (Cauly,1999).

“A educação emerge então como o objeto de um saber e aquilo que deve ser produzido. Mas aquilo que faz a unidade da pedagogia reformulada desde as suas bases não é nem a continuidade

de uma tradição nem a perpetuação de estruturas anteriores, mas antes o método que é a alma da reforma e garante, a este título, a unidade e a sistematicidade da nova ciência que a didática constiu: ela deve daqui em diante poder codificar um saber e regulamentar uma prática, e romper com a servidão das práticas rotineiras mais ligadas a um empirismo cego do que a uma clara consciência dos fins e dos meios. Poder-se-á dizer, parodiando a célebre regra IV das *Regulae ad directionem ingenii* de Descartes que, em pedagogia, mais vale não fazer nada do que fazê-lo sem método e ao acaso. Apenas o método pode unificar o saber da educação (para o tornar numa pedagogia) e dirigir uma prática em que os preceitos e as receitas, como afirma Comenius, mais não faziam que aumentar a confusão.

Sem o método, a ideia de uma racionalidade pedagógica não tem qualquer sentido: 'Aquilo de que nos devemos admirar não é do insucesso escolar mas sim do facto de alguns terem conseguido sair desse labirinto inextricável' (D.M.,XIX). A metáfora insistente do labirinto aparece aqui para recordar: não há outra alternativa a este caos pedagógico. É através da regularidade e da progressividade naturais, introduzidas unicamente por meio do método, que se consegue vencer a anarquia e a confusão. No plano pedagógico como no plano teológico, o método é o caminho que conduz para fora do labirinto.

Se se quizer saber quais são as causas que paralisam o ensino, estas encontram-se sistematicamente na ausência de unidade metodológica. É como se a única regra fosse a ausência de regras, tal como Comenius pôde constatar ao longo de toda a sua vida: 'As ciências e as artes eram ensinadas aos pedaços em vez de serem apresentadas de forma enciclopédica. De tal modo que o saber surgia aos alunos como uma imensa amálgama de fragmentos heterogêneos sem um elo perceptivo entre eles.' Esboroamento do saber, dispersão dos 'métodos': 'Dado que os métodos diferiam de uma escola para outra, de um professor para outro, de uma disciplina para outra e, por vezes, até num mesmo professor, os alunos eram incapazes de compreender aquilo que se passava. Daí a dúvida e a incerteza. Daí também o aborrecimento e o desencorajamento relativamente a certas disciplinas, das quais os alunos se abstraíam antes mesmo de começar a aprendê-las.'

O diagnóstico surge então claramente: face a uma escola que paradoxalmente, produz a ignorância, a aversão pelo estudo e a apatia, o único remédio só pode residir num método que unifique as práticas pedagógicas, racionalize o espaço e o tempo escolares, criando assim um meio coerente para as crianças que devem não somente aprender a realizar plenamente a sua humanidade (Cauly,1999: 183-184).

Um propósito global da obra estava bem refletido nas primeiras palavras de Comenius na sua apresentação, a proa e popa da sua didática seria investigar e descobrir o método mais seguro para que os professores ensinassem menos e os alunos aprendessem mais, bem como para que nas escolas existisse menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil e mais recolhimento, mais atrativo e mais progresso sólido, de modo a que na cristandade houvesse menos trevas, menos confusão, menos dissídios e mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade (Fonseca, 2008).

"A Didática Magna anuncia/cria a necessidade do livro didático como suporte para o método proposto – ensinar tudo a todos –, de modo que os conteúdos pudessem ser fixados pelo grupo de alunos (a classe). Não se trata de um texto literário, nem científico, mas de material específico para a sala de aula²²⁴. Na obra de Comenius os livros de textos eram concebidos como pan-metódicos, ou seja, indicados para diferentes gerações – desde a escola maternal, passando pela escola primária, pelo ginásio, até a academia – e de dois géneros: 'livros de texto para os alunos, e livros-roteiro para os professores para que aprendam a servir-se bem daqueles' (Comenius,p.460) " (Mate,2012: 3778).

²²⁴ Cecília Mate coloca aqui a nota 2: "Sobre o livro didático concebido por Comenius diz Narodowski: '...é a matriz através da qual se produzirão os livros de texto didático que formarão as crianças da sociedade ocidental, durante trezentos e cinquenta anos. (idem,p.72)."

Note bem que após esta introdução ao método a didática como arte de ensinar tornou-se, por sua vez, objeto de ensino existindo uma pedagogia da própria pedagogia. Comenius rompeu com uma tradição de secretismo estabelecendo o princípio de que a arte de ensinar deveria, ela própria, poder ser ensinada sem restrições nem reservas. A essência do método é a sua própria transmissibilidade e a facilidade de comunicação universal, não desanimando à partida com uma enorme quantidade de regras e o não consistir numa arte obscura. O método era o que qualquer um podia adquirir pois fazia uso da razão e confiava no sentido ético de quem o aprendia. Era a própria pedagogia que podia ser aprendida devendo educar-se os educadores e formar os professores, único meio de evitar a repetição dos erros e a perpetuação dos preconceitos baseando a nova cultura pedagógica na comunicação racional de um método cujos fundamentos estavam seguros.

“Le costó un gran trabajo cambiar los métodos tradicionales basados en el uso de golpes y violencia.

El maestro no solo debe encarnar el método de enseñanza, sino él como modelo para sus alumnos. Comenio, centra su esfuerzo, en un modelo pedagógico dando fundamental importancia al niño como objeto de l'acto educativo al que se debe estimular positivamente para que ame el conocimiento, dando éste de manera metódica, sencilla y primordialmente que aprenda haciendo, es decir activando todos esos sentidos.

El maestro según Comenius debía conocer primero las cosas que enseñaba. Además, debe aprender que no debe avanzar mientras los conocimientos básicos no estén firmes en la mente del alumno.

La docência para Comenius era el ofício más noble entre todos (Sánchez, s.d:4).

A pedagogia passa a poder ser exposta de forma pedagógica para uso de todos, pode e deve ser ensinada é necessário aprender a aprender e a fazer aprender. Comenius, de novo inventor e percursor, partiu deste princípio para a necessidade de criar instituições onde poderiam desempenhar as suas funções, os *colégios didáticos*. No interior da nova escola o professor deixaria de ser o que se vale de uma posição arbitrária de autoridade sobre os alunos. Ele retirava a legitimidade da sua posição do método, no sentido em que este se baseava objetivamente na natureza das coisas. O professor era, neste sentido quem começava a obedecer a uma lei que não lhe fora instituída arbitrariamente, da qual se devia tornar o exemplo vivo. A partir daqui, professor e aluno obedecem a uma lei comum, estabelecendo por ela uma qualidade totalmente diferente da relação pedagógica. Acima deles está o método que impunha as condições objetivas da educação e da instrução e que só justifica a autoridade provisória do professor como modelo vivo das qualidades que os alunos deviam adquirir (Cauly, 1999).

Comenius concebeu a educação como um sistema onde a criança, o sujeito do ato educativo em geral, era o centro da atenção. A sua conceção da educação colocava todos os comportamentos educativos ao serviço do aprendiz, estabelecendo um novo modelo pois anteriormente não era dada tanta importância ao aluno, sendo considerado um simples recetor passivo do conhecimento. Ele considerava os jovens como a razão por

que se podiam educar melhor sem dureza ou repressão. Tudo o que o aluno deveria aprender tinha que ser escalonado conforme os graus de idade, não se lhe propondo nada que ele não tivesse condições para receber. Além disso ele julgava que se deveria reunir na escola toda a juventude de ambos os sexos, o que além de revolucionário era muito estranho para a época. Esta igualdade de gênero derivava de ele, revolucionário uma vez mais, considerar a mulher igualmente dotada de entendimento, ágil e capaz na ciência, destinada a grandes missões, no entanto era apartada do conhecimento e entendimento das ciências, o que não se compreendia. Assim exigiu firmemente que a educação primária fosse para todos (Sánchez, s.d.).

Ele defendeu também a necessidade de reformar as escolas, para se transformarem em oficinas da humanidade e ponto de partida da educação permanente para alcançar uma cultura universal. Imaginou uma escola primária em cada povoação da Checoslováquia e que cada escola dessas fosse apelativa para os alunos, com árvores em redor e flores nos canteiros. As paredes das salas deviam ser adornadas com quadros. Perto delas deviam estar as oficinas e ao lado campos de jogos para os alunos. Desenhou uma arquitetura de como deviam ser construídas as escolas com pátios, jardins e outros espaços. Em uma importante exaltação da universalidade da escola fez um apelo importante aos pais, perceptores, eruditos, teólogos e em especial aos magistrados e políticos para que apoiassem a reforma das escolas sem olhar aos gastos. Tentava de algum modo comprometer toda a humanidade nesta obra (Sánchez, s.d.).

Como viveu num contexto bélico um dos ideais porque mais pugnou foi o da paz. Julgava que a paz deveria ser guardada por um tribunal internacional encarregado de evitar as causas e os conflitos bélicos. A sua reforma educativa estava intimamente ligada a uma renovação moral, política e cristã da humanidade. Muito daquilo que hoje apelidamos de *escola moderna* baseia-se em grande parte no que ele escreveu há quatrocentos anos no que se refere à educação na infância e na primeira juventude. Defendeu que um só professor devia ensinar um grupo de alunos e que esse grupo devia ser homogêneo em relação às idades, devendo reunir-se nas escolas toda a juventude de ambos os sexos (*Didática Magna*, Cap. IX). Os alunos da escola deviam ser distribuídos por graus de dificuldade em principiantes, médios e avançados. Cada escola não devia ser totalmente autônoma, devendo organizar-se sistemas de educação escolar simultânea. Todas as escolas deviam começar e finalizar as suas atividades no mesmo dia e à mesma hora, ou seja um calendário escolar único. O ensino devia respeitar os preceitos de facilidade, brevidade e solidez. Os professores deviam ensinar primeiro no idioma materno, segundo conhecendo as coisas para as poder ensinar e terceiro eliminando a violência da escola. O meio mais adequado para aprender a ler era um livro que combinasse à idade com gráficos e imagens. A aprendizagem deveria ser um jogo e os alunos deveriam ir à escola com alegria, sendo a visita dos pais, à escola, uma festa (Sánchez, s.d.).

“O princípio do encerramento dos alunos num espaço e num tempo homogêneos (os da sua escolaridade) não pode ser, na opinião de Comenius, um enclausuramento: a escola que encerra e agrupa deve, ao mesmo tempo, ser uma escola aberta, um espaço separado mas não à parte, substituindo a austeridade da clausura pelo prazer da abertura. É o núcleo da crítica dirigida por Comenius aos jesuítas, de quem está, no entanto, longe de repudiar os ensinamentos em matéria de organização da escolaridade (Cauly, 1999: 283).

Comenius defendia a alternância do trabalho com o descanso e a variação dos ensinamentos para impedir que o dia se tornasse uniforme. A organização do tempo deveria ter o objetivo definido de proteger a criança. Na *Didática Magna* ele escreveu que era uma tortura para a criança estar retida seis ou oito horas por dia. Depois de acabados os deveres e as lições, tinham ainda horas de trabalho em casa, estando sobrecarregadas de ditados e redações. Tinham tantas lições para aprender de cor que ficavam nauseados e perdiam o gosto. As suas qualidades naturais precisavam de ser ajudadas e não esmagadas. Na sua opinião o enquadramento metódico da atividade geral da criança e a planificação metódica da sua vida não eram um entrave à sua liberdade, mas antes uma orientação em conformidade com a natureza das coisas. Ao contrário de outros seus contemporâneos para ele a razão, por si só, não valia nada contra a natureza e o esforço de reorganização metódica significava sobretudo a criação de um espaço e um tempo que permitissem desenvolver harmoniosamente a vida das crianças (Cauly, 1999).

No capítulo XXIII da *Didática Magna* tratou também do método para ensinar a moral apresentado em dezasseis cânones principais. Todas as virtudes deveriam ser promovidas, sem exceção, propiciando uma base moral substantiva onde eram enfatizadas, primeiro que nada, as virtudes “cardeais”, a justiça, a prudência, a fortaleza e a temperança. Essas virtudes eram os alicerces de um edifício, os fundamentos preponderantes para a concretização do processo de formação e maturação moral. Era fundamental encetar um programa de formação onde os alunos aprendiam a justiça, não fazendo mal a ninguém e dando a cada um o que era seu, fugindo da mentira e dos enganos, mostrando-se prestáveis e amáveis. Aprenderiam a justiça não tocando, nem levando para casa, nem guardando para si, nem ocultando nada sem licença do dono, e nada fazendo que causasse tristeza ou inveja a alguém. Para ele existem virtudes ancestrais ressaltando o binómio respeito-responsabilidade. Ambas as virtudes deveriam ser revestidas dum profundo sentimento de humanidade e de uma filantropia portadora do mais genuíno reconhecimento da dignidade e valor da pessoa humana. Uma razão porque foi contra os castigos corporais era por estes serem atentatórios da dignidade humana (Fonseca, 2008).

Quanto á questão de quando encetar essa educação moral, segundo Galileu deveria ser feita desde a mais tenra idade, antes que os espíritos tivessem contraído vícios.

Comenius relevava a importância da socialização moral primária no âmbito escolar afirmando que se era uma alma que se devia cultivar, ela cultivar-se –ia mais facilmente e com mais fundadas esperanças numa messe abundante, se fosse lavrada, semeada e sachada, logo no início da primavera. Era muito importante habituar bem as crianças, desde a mais tenra idade, pois que se um odor conseguisse infiltrar-se num vaso novo ficaria aí por muito tempo. Todas as coisas se formavam mais facilmente quando eram tenras, se era importante que a piedade lançasse raízes nos corações, havia que plantá-la nos primeiros anos, pois para que alguém se tornasse um modelo de moralidade era necessário habituá-lo aos bons costumes desde a tenra idade.

“ O foco no hábito e no reconhecimento do domínio da acção como fundamentais são também elementos claros da pedagogia comeniana. As virtudes aprendem-se, praticando. O teólogo pedagogo afirma: ‘... também aprenderão a obediência obedecendo, a abstinência abstendo-se, a veracidade dizendo a verdade, a constância sendo constantes, etc., desde que não falte quem lhes abra o caminho, com palavras e com exemplos’ (XXIII,14). E todos deverão estar convocados e sintonizados com tamanha tarefa educativa (pais, amas, professores e condiscípulos), como ‘faróis’ que ‘brilham sempre diante das crianças’ (XXIII,15). A meta educacional é formar indivíduos ‘habitados, com efeito, pela prática contínua de alguns anos, a fazer aquilo que devem fazer, farão sempre tudo atentamente, sem esperar que os outros os advirtam ou estimulem’ (XIX, 21, p. 284). A sua convicção, invocada por Horácio, é que o hábito é uma segunda natureza, e a natureza, ainda que se expulse pela força, volta sempre a aparecer (18, p.65) (Fonseca, 2008: 6).

Ainda a propósito da *Didática Magna*, Cecilia Mate formulou um conjunto de questões que julgo importantes e que subescrevo plenamente:

“ (...) quis fazer um exercício genealógico indagando à *Didática Magna*, obra inaugural de Didática, por meio de quais estratégias se pensou na possibilidade de um material didático cujos saberes seriam depurados num manual único? Que movimentos possibilitaram a construção de um discurso sobre um modelo de professor? Como se pensou no espaço e na divisão do tempo circunscritos a uma instituição destinada a isso: a escola? Seria a *Didática Magna* um marco da produção de uma tecnologia para a escola de massas?

São apontamentos que podem trazer algumas implicações para a análise das práticas escolares ou didáticas, que se tornaram predominantes na história. Uma das implicações poderia ser a de passarmos a tratar os objetos da Didática como objetos fabricados num dado momento histórico e por dadas contingências. E mais, objetos que vêm sendo constantemente atualizados e renomeados por meio de dispositivos discursivos que tornam o que se diz em verdadeiro.

Considerada uma produção de seu tempo a *Didática Magna* é um documento para a história da educação e sobre ele pode-se indagar: como foi possível produzi-lo? Que forças estavam em jogo para a sua invenção? Por que normas e prescrições por ele criadas continuaram em curso?

Quero enfatizar que essa operação, não nos relega ao lugar da impossibilidade e imobilidade, mas, ao contrário, traz a perspectiva de pensarmos e fazermos de outro modo, de diferentes modos. A esse respeito nos diz Foucault: ‘Não deduzirá da forma do que somos o que nos é impossível fazer ou conhecer, mas extrairá da contingência que nos fez ser o que somos a possibilidade de não o ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos’ (Foucault, 2006, p.574) ²²⁵.

Como o historiador da educação é um profissional do presente creio que um exercício genealógico pode ensinar, não raramente, novos olhares ao passado em busca de respostas para inquietações que não cessam de nos rodear. Creio que as teorizações sobre o ensino, e que

²²⁵ Refere-se a: “Foucault, Michel (2006). *Ditos e Escritos IV- Estratégia, saber-poder*. Rio de Janeiro: Forense Universitária”

formam professores, estão sempre repletos de intencionalidades, jogos, propósitos (e nem imagino que poderia ser de outro modo) que traduzem implicações tanto para as práticas escolares como também para os discursos que as produzem.” (Mate, 2012:3781).

Um grande contributo de Comenius, o mais importante em relação ao assunto que aqui nos move, foi a inclusão de ilustrações para ensinar e a utilização do teatro e da interpretação teatral como instrumento importante de motivação e estimulação da aprendizagem. Era o nascer de uma dimensão didática que muito mais tarde foi designada como *os audiovisuais*. Em 1658 publica outra das obras que mais fama lhe granjeou, *O mundo em imagens, Orbis sensualium Pictus*. O primeiro texto escolar ilustrado de sempre, modelo para posteriores textos escolares, tornando-se uma vez mais um precursor.

“Orbis sensualium Pictus (1658) Muestra um mundo visible en dibujos, um libro para el aprendizaje del latín, que parece ser el primer libro ilustrado para niños. Hoy en día podemos encontrar muchos libros ilustrados y deberíamos tener en cuenta a Comenio, quien, podemos claramente decir que los invento. Incluso Goethe, cuya niñez transcurrió años después de la publicación del Orbis Pictus, considera, con el mayor agradecimiento a este librito como uno de sus primeros tesoros. Durante todo el siglo siguiente, fue imitado con ediciones cada vez más lujosas (Sánchez, s.d: 7).

Com este livro ele prosseguia o caminho aberto com *A porta das línguas*, na década de 1630, sublinhando a dimensão concreta do ensino e a necessidade de cultivar as faculdades representativas das crianças (memória e imaginação). O *Pictus*, como muitas vezes é designado, terá sido escrito em 1653, paralelamente com a sua atividade reformadora, mas a sua primeira publicação deu-se cinco anos depois, em Nuremberga, sendo sucessivamente reeditado até meados do século XIX, quando já propagava uma imagem envelhecida do mundo. A sua originalidade residiu na generalização da função da imagem ao próprio livro escolar, mais especificamente, na associação sistemática de um texto a uma imagem comportando tantas informações quantos os enunciados que a descrevessem. “*O mundo sensível em imagens* tornou-se assim o primeiro livro escolar em que a imagem deixa de ter uma função alegórica ou emblemática, como nos livros do Renascimento, para passar a ter uma função descritiva marcada pelo caráter realista das cenas que representa. Associada ao texto que ilustra, a imagem engloba tantas informações (analisáveis em partes distintas) quanto os enunciados distribuídos nas diferentes línguas que a ela se referem por um sistema de remissão por notas e números. Neste sentido a imagem não tem uma função edificante. Passa a ter uma função pedagógica e a ser definida como um suporte essencial de aprendizagem da língua²²⁶” (Cauly, 1999: 289).

²²⁶ Olivier Cauly coloca aqui a nota 1: “Sobre o realismo da imagem, consulte-se P. V. Frijhoff, ‘Comenius et les Pays-Bas- une interprétation’, in *La Visualisation des choses et la Conception philosophique du monde chez Comenius*, pp. 30 e segs.”

O *Orbis sensualium Pictus* faz a explicitação do método universal e seus fundamentos que o autor trabalhara na *Didática Magna*, concretizando-os. Comenius respondia às polémicas sobre a educação na sua época afirmando que devia ser uma regra de ouro para os que ensinam que tudo se apresentasse a quantos sentidos fosse possível. O visível, para a vista, o sonoro para o ouvido, o aromático para o olfato, o saboroso para o gosto e o tangível para o tato. Se algumas coisas pudessem ser percebidas por diversos sentidos, deveria oferecer-se-lhes a todos. Os sentidos eram os fiéis provedores da memória e a dita demonstração sensível resultava na perpetuação do conhecimento. O que cada um conhecia conhecê-lo-ia com constância. A obra comeniana fundava-se assim no método de ensino intuitivo e nas lições de coisas (Schelbauer, 2008).

É uma obra dividida em cento e cinquenta capítulos,²²⁷ destinada a apresentar um sistema coerente do mundo sensível que fosse também uma enciclopédia concreta resumida das coisas visíveis e também dizíveis. Lições de coisas e lições de palavras articulavam-se de modo distinto e complementar num espaço onde o texto remetia para a imagem da qual fazia a descrição. Nesta nova organização, a imagem é mais do que uma simples estampa de ilustração, ela abre simbolicamente o espaço antes impenetrável dos livros tornando-se uma janela sobre o mundo, sobre uma realidade tal como se oferece ao olhar da criança.

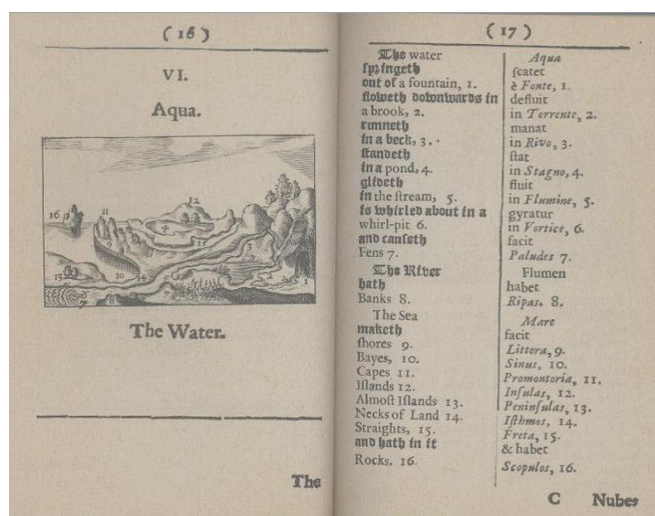


Fig.1 - Capítulo VI Água In Comenius, 1658, *Orbis Sensualium Pictus*²²⁸

²²⁷ Este livro de Comenius pode ser consultado na internet na página do *Centro de Investigación MANES – Manuales Escolares*, na edição inglesa de 1659 exceto os índices através do endereço: http://www.uned.es/manes_virtual//Historia/Comenius/OPictus/O Pict...

²²⁸ Imagem retirada em vinte e sete de janeiro de dois mil e treze da página do *Centro de Investigación MANES – Manuales Escolares*, na edição inglesa de 1659 exceto os índices através do endereço: http://www.uned.es/manes_virtual//Historia/Comenius/OPictus/O Pict...

Cada capítulo ou rubrica assentava no princípio de uma visão sinótica da imagem e do texto na forma de um quadro. A cada parte da imagem, assinalada com um número remissivo, correspondia uma parte do discurso (substantivo, verbo, etc.) num texto descritivo que permitia simultaneamente encontrar a sua correspondência numa outra língua situando-a num contexto significativo. Por exemplo, no capítulo VI, dedicado à água (Aqua, Wasser, A'viz, Woda) remete para enunciados em línguas diferentes, tais como latim, alemão, húngaro, e checo, entre outras, facilitado pela distribuição dos textos de acordo com o princípio de que tudo o que é legível e dizível deve ser claramente visível (Cauly, 1999).

A distribuição dos enunciados na forma de quadros permitia uma leitura vertical ou horizontal, conforme o eixo escolhido. A apresentação metódica da ordem das palavras, paralela à das coisas, permitia uma memorização tanto mais rápida quanto a ordem foi tornada visível pela remissão para uma imagem que continha uma série de informações bem ordenadas, num sistema articulado dos seus elementos. Existe ali uma lógica interna da imagem e da figura correspondente à função mediadora que Comenius atribuíra à imaginação no esquema do conhecimento. É por se situar entre a sensibilidade e o entendimento que pode coordenar a sua atividade específica, dando literalmente a ver e pensar antes que o entendimento elaborasse as próprias ideias. As imagens eram simultaneamente visíveis e inteligíveis e, como tal, representavam o mais vivo que poderia existir entre as coisas e as suas ideias (Cauly, 1999).

Para Comenius um princípio chave para aprender era apresentar diretamente a realidade. Se em alguma ocasião faltasse o original, poderiam usar-se modelos ou imagens preparados para o ensino. Ele fixava assim alguns preceitos chave para o futuro pedagógico das apresentações e representações da realidade. O primeiro de ordem psicológica, não há nada no entendimento que não tenha estado previamente no sentido. O segundo, de caráter epistemológico, a verdade e a certeza derivam do testemunho dos sentidos. O terceiro de tipo metodológico, primeiro a percepção e depois a explicação, análise e síntese. Porquê iniciar-se o ensino pela narração verbal e não mediante a inspeção da coisa? Uma vez presente a coisa venha então a narração para explicar mais profundamente o exposto (Sánchez, s.d.).

No prefácio Comenius defende que a erudição é o antídoto contra a ignorância, devendo imbuir-se dela os espíritos e as escolas, de forma plena lúcida e sólida. Para ele este livro era um opúsculo, um breviário de todas as coisas do mundo e de todas as coisas da língua, repleto de ilustrações, nomenclaturas e descrições das coisas. Em relação à finalidade da obra o autor esclarece que, primeiro que nada, esperava que ela servisse para atrair os alunos para as escolas pelo prazer e não pelo martírio. Em segundo lugar desejava que o livro pudesse “excitar, inculcar e aguçar a atenção para as coisas” dado que os sentidos eram um guia poderosíssimo da primeira infância. E que, deste modo o “opúsculo” prepararia as inteligências para os estudos superiores. Em terceiro lugar,

esperava que “os Meninos” fossem instruídos sobre os primeiros conceitos das “Coisas no Mundo” pelo jogo e pela brincadeira. Que a palavra precedesse o ensino das línguas da forma mais amena. Em relação às línguas vernáculas, prometia três coisas. Primeiro fornecer uma estratégia para a lição de leitura das letras, de modo facilitado em relação ao passado, principalmente pelo uso do alfabeto simbólico, anunciado no livro. Segundo, oferecer um tratado de língua vernácula para as escolas, para serem aprendidas de cor e por fundamento. Terceiro oferecer uma tradução em vernáculo junto à língua latina, para que as palavras pudessem ser mostradas em correspondência. Uma das novidades era a de aprender o latim a partir de uma língua vernácula e não do próprio latim (Schelbauer, 2008).

Comenius fez também algumas advertências sobre o seu próprio trabalho. Nomeadamente que ele fosse entregue aos meninos nas suas mãos, para se encantarem com o espetáculo das figuras e as tornarem, para si, como bastante familiares em casa, antes de serem mandados à escola. Seguidamente, já na escola, o livro devia ser examinado, fosse porque assunto fosse de modo a que os meninos só vissem ao que soubessem dar nome e não dominassem nada que não soubessem expor. Deveriam mostrar realmente como as coisas são denominadas, não tanto nas ilustrações, mas em si mesmas, por exemplo os membros do corpo, as vestes, os livros, as casas, os utensílios, etc. Deveriam também permitir às crianças desenhar as pinturas com a mão, se quisessem. Levá-los a quererem, que fossem excitados a reter e aguçar a atenção nas coisas, observando-a por partes e exercitando a agilidade das mãos que era muito útil. Se todas essas coisas não pudessem ser percebidas pelo olhar, que o fossem pelo tato, devendo oferecer-se aos alunos as cores e os sabores que não podiam ser pintados. A escola deveria ser a escola dos sentidos, prelúdio da escola intelectual. (Schelbauer, 2008).

As ilustrações que marcam esta obra remetem para uma analogia frequente, do autor, às máquinas modernas, imaginando a escola como uma “tipografia vivente” título aliás de um dos seus últimos escritos. Na escola comparada por analogia à tipografia imprimiam-se os conhecimentos nas mentes das crianças como nos livros. As matérias eram tratadas numa linguagem compreensiva pelas crianças, mostrando as conquistas da ciência, o retrato da vida económica e social e as profissões que caracterizavam o período da modernidade. O livro começava por uma parte intitulada *Invitatio* (convite), onde a criança era convidada a conhecer tudo sobre todas as coisas pela mão do mestre. O mestre, através do livro, deveria desenvolver um processo educativo que levasse o aluno a aprender sobre todas as coisas que existem no mundo, nomeando-as por palavras, reconhecendo-as pelas figuras e descrevendo-as pelos textos. Tudo isso deveria ser feito sob o olhar “iluminado” do professor, que ofereceria esse conhecimento não só em latim, mas em língua vernácula, para ser acessível a todos (Schelbauer, 2008).

“ (...) el maestro se dirige al alumno para acompañarlo a recorrer el camino de la sabiduría y asumiendo el reclamo bíblico según el cual el hombre nombra, le dice: ‘Te conduciré por todas las cosas, te las mostraré todas y les pondré un nombre para ti [...] nos iremos por el mundo y lo observaremos todo’ (Comenio,1993,p.79).

El maestro deviene así, la figura de autoridad moral y, como modelo que media entre Dios y el alumno, un rayo de luz, procedente del sol cósmico, lo atraviesa y desciende hacia el alumno en forma de saber y de comportamiento virtuoso que hace aflorar lo mejor de él mismo.

La *analogía sol-maestro* nos hace pensar que la dignificación del oficio de maestro pasa por su foliación solar, su iluminación interior, su destino mesiánico: salvar a la humanidad mediante los dones de la cultura y de la civilización (Lora, 2001:8).

Em Comenius a dignificação da imagem social do professor constrói-se também a partir de um amplo programa de profissionalização do seu trabalho. Dotando-o da formação necessária, que contribui dando-lhe solidez pelo estudo e da preparação das atividades, em vez da improvisação que anteriormente prevalecia. O professor tem sobretudo de ser dedicado à sua tarefa. A ele corresponde o domínio da situação educativa com uma atitude atenta, vigilante, afetuosa e amável, ou seja exemplar. Tudo isto resultava na identificação com o ofício de professor e com esse ofício numa nova percepção social da imagem do professor e do modo como este concebia o seu trabalho. (Lora,2001).

As ilustrações mostravam a preocupação em oferecer conteúdos em imagens que traduzissem a realidade sensível, subsídios de memória, para não tornar exaustivo o fatigante processo de aprendizagem das coisas. Uma das partes importantes era a apresentação do alfabeto onomatopaico, similar a muitos que se fizeram desde o século XVI e que se fariam nos séculos seguintes. Esses alfabetos consistiam na representação das letras do alfabeto, referidas aos sons dos animais, ordenados alfabeticamente de acordo com a letra que inicia o seu nome, ou até com objetos cuja figura remete a letra que se ilustra. (Schelbauer, 2008; Lora,2001).




	<i>Cornix cornicatur,</i> O <i>Corvo</i> grasnou.	à à	A a
	<i>Agnus balat,</i> A <i>Cabra</i> baliu.	b è è è	B b
	<i>Cicàda stridet,</i> A <i>Cigarra</i> chichiou.	cì cì	Cc
	<i>Upupa dicit,</i> A <i>Poupa</i> disse.	du du	D d

Fig.2- Excerto do alfabeto onomatopaico no Mundo sensível em imagens, de Comenius²²⁹

²²⁹ Imagem retirada em vinte e oito de janeiro de dois mil e treze de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000300014&script=sci_arttext

As primeiras lições apresentam Deus, o Mundo, o Céu, o Fogo, o Ar, a Água, as Nuvens, a Terra, o Metal, a Árvore, suas flores e frutos, os Animais até chegar ao Homem, aborda as sete idades do homem, os membros externos e internos, os sentidos externos e internos, a alma do homem, a medicina, as infeções. Mostra a agricultura, a pecuária, a panificação, a pesca, a vindima. Dedicar-se também aos diversos ofícios, ferreiro, marceneiro, pedreiro, oleiro, mercador, costureiro, sapateiro. Debruça-se sobre os temas relativos ao conhecimento do globo terrestre e seus hemisférios, fases da lua, eclipses, geometria e os relacionados com o convício, a organização das cidades, as sociedades conjugais e parietais. Debruça-se igualmente sobre os princípios morais, a fortaleza, a ética, a justiça, a generosidade, a prudência, a paciência a temperança. Ocupava-se também de religião, o cristianismo, o judaísmo, o maometismo, a providência divina. Surgem igualmente a tipografia, a escola, o estudo, a arte da escrita e do discurso, a biblioteca, o museu, entre outros. No geral foram lições que evidenciaram o modelo de lições preconizado por Comenius que se interligaram com as lições de coisas do método intuitivo bastante em voga mais tarde no século XIX. Uma continuidade alguns séculos depois continuando também a ideia de que o ensino deve ser graduado, numa escala do concreto para o abstrato, do fácil ao difícil, da coisa ao pensamento, das coisas antes das palavras. Percursor, Comenius constituiu uma série de fundamentos da organização do trabalho pedagógico preconizada pela modernidade, nomeadamente na sua expressão didática, que acompanharam a criação e universalização da escola pública primária, grande elemento da renovação do ensino (Schelbauer, 2008).

Olhando com atenção o livro mostra uma valorização dos saberes artesanais, segundo a produção dos saberes da época, mostrando grande conhecimento sobre o mundo artesanal. Revela também uma persistência da concepção geocêntrica do mundo. Demonstra um grande conhecimento sobre plantas e animais, bem como uma detalhada classificação dos minerais. É também bastante revelador sobre o corpo humano, tratando o homem como ser vivo e mostrando elevado conhecimento anatómico e fisiológico provavelmente conseguido na obra de Vesalio. Dedicar ainda especial atenção ao estudo como prática derivada da cultura escrita, pois com a difusão da imprensa o acesso aos livros foi muito maior estabelecendo-se outras práticas culturais relacionadas com a cultura escrita (Lora, 2001).

Apesar da sua fama e reconhecimento Comenius não foi consensual:

“Muchas de las obras de Comenio, a horcajadas de los siglos XVII y XVIII, fueron ignoradas o directamente vetadas por los enciclopedistas precursores del movimiento ilustrado – Pierre Bayle entre ellos - obsesionados por sancionar todo lo que no estuviera dentro de los límites del ‘paradigma de la razón’, en el que, por supuesto, Juan Amós no encajaba debido al legado platónico presente en su pensamiento, sus creencias milenaristas y a su relación amistosa con los profetas de la religión. Sin embargo, *El mundo en imágenes* nunca dejó de publicarse, aun cuando

se omitieran algunos de sus capítulos, como los referidos a su concepción religiosa o bien a conocimientos que ya no concordaban con el avance de la ciencia” (Lora, 2001:3).

No entanto não deixou de estar conectado com o seu tempo, ele próprio fez muito trabalho de caráter enciclopédico, dedicando-se mesmo à “pansofia” uma sua obra enciclopédica. Uma das buscas dos educadores da sua época ia no sentido de idealizar subsídios para a memória que agilizassem os processo de ensino. Assim as figuras desenhadas, os símbolos algébricos, as cifras e caracteres, os diversos tipos de linguagem, eram algumas das propostas que, ao referirem-se ao desenvolvimento da *memória artificial*, eram um apoio eficaz para a memória dada pela natureza a cada ser humano. Inscreviam-se no programa renovador da escola, com o propósito de armazenar devidamente a informação pertinente, não a saturando desnecessariamente. Comenius, sempre precursor, defendeu que a imaginação e a memória, repleta de coisas sensíveis, não captam nem retêm com igual facilidade todas as coisas, devendo ser ajudadas (Lora, 2001).

A proposta de empregar imagens com fins didáticas feita neste livro foi particularmente inovadora. O autor recolheu tradições da arte da memória em que se tinha formado e trasladou alguns dos princípios da pedagogia cristã no âmbito da escola. Expressa a influência que exerceram nele alguns utopistas do século anterior como, por exemplo, Campanella e Andreä²³⁰. O primeiro recorreu as sete muralhas concêntricas da *cidade do sol* e mostra as suas paredes interiores e exteriores, pintadas com figuras como se fosse um livro, excelentes pinturas em admirável ordem representando todas as ciências e professores a explicarem as pinturas às crianças de modo a que aprendam sem esforço. O segundo, pela sua vez dividiu a cidade-fortaleza de artesãos em quatro zonas e assinalou em cada uma delas um grupo de edifícios onde se realizavam atividades específicas, um era um edifício especial dedicado à dissecação anatómica e por todas as partes existiam quadros que ajudavam a ensinar e a estudar. No laboratório de história natural as paredes estavam pintadas com ilustrações dos fenómenos ali estudados, com representações de animais, peixes, pedras preciosas, etc. Comenius agarrou nestas tradições e aplicou-as às escolas. (Lora, 2001).

“Finalmente, el gusto por las imágenes que trasluce la obra remite a la sensibilidad y a la imaginación características del *hombre barroco*, solamente que con una particularidade: están filtradas por los ojos del pensador procedente de de la religión de los reformadores. Se trata de representaciones más cercanas ‘ a la razón que describe la realidad’, y en esa misma medida, mas lejanas ‘ a la emotividade que tiñe con la fuerza de las diversas tonalidades’. Talvez este tratamento de las imágenes más racional manifiesta, en parte, aquella forma de iconoclastia interior, cercana de la mentalidade de la Iglésia Reformada, particularmente, a la austeridade del

²³⁰ Tommaso Campanella escreveu em 1623 A Cidade do Sol, livro onde descreveu a sua visão de uma cidade ideal; Jhoann Valentin Andreä escreveu entre muitas outras coisas a Descrição da República de Cristianópolis cerca de 1616.

calvinismo; no obstante, algunas de las figuras que nos presenta Comenio tienen la *huella barroca* patente en la afición a la expresión de lo espiritual en formas sensibles que, además de ser motivo de deleite, incidan en la persistencia visual de los contenidos e influyan en el comportamiento moral, como es el caso de la representación emblemática de las virtudes” (Lora, 2001:7).

Também considerou de grande utilidade que o conteúdo dos livros fosse reproduzido nas paredes da classe, ou os textos expressos concisamente ou desenhos de imagens e emblemas que impressionassem constantemente os sentidos, a memória e o entendimento dos discípulos (Sánchez, s.d.) É aqui que Comenius, talvez involuntariamente, inventou uma nova tecnologia que fará sucesso ao longo dos anos futuros em contexto escolar e não só, a das imagens parietais. Além de precursor do livro ilustrado com fins didáticos, foi também desta nova ferramenta didática ao colocar nas paredes as imagens do seu livro. Assim, ele próprio o reconhecia implicitamente, atuavam na memória dos jovens pela sua permanente exposição mesmo quando não estavam a ser utilizadas. Desde aí elas tiveram esta dupla exposição/utilização, durante a lição propositadamente e fora dela pela exposição/observação permanente. Desde Comenius que elas são uma maneira de captar a atenção e ilustrar a memória (Lopes, 2004), constituindo um modo de divulgar não só a ideia de uma ciência que por estar assim exposta parece incontestável, mas também toda uma moral social de carácter civilizacional, até aos nossos dias, tudo isto pela visão, de modo *natural* evitando resistências. Foi mais uma forma da escola e do estado modernos fazerem uma profunda aculturação de todos. No fundo a modernidade ainda aqui está hoje bem perto de nós.

“El breve recorrido a través de las tradiciones y legados, que subyacen en el empleo de las imágenes con fines didácticos, muestra que estas prácticas subsidiarias de la vida diaria de nuestras escuelas desde el umbral de la modernidad, no son casuales ni gratuitas ni coyunturales; son prácticas culturales que se construyen a lo largo del tiempo y que tienen muchas implicaciones.

Recurrir a la oralidad, la escritura, la cultura audiovisual o bien la cultura electrónica, que prevalece en nuestro tiempo, no es inocente; cada una de estas culturas, con su cuota de logros y pérdidas, tiene un profundo significado en la manera en que las personas aprehenden la realidad y la interpretan; se perciben a sí mismas y a los otros; recuperan la información, la ordenan, la conservan, la difunden. La práctica constante y cotidiana de estos procesos, a su vez, contribuye a formar determinadas estructuras de pensamiento, competencias y mentalidades, una forma de ver el mundo y el lugar del ser humano en él, de comunicarse con los otros; asimismo, desarrolla los soportes materiales y las tecnologías oportunas.

En fin, si bien las imágenes se introducen de manera formal con fines didácticos en el umbral de la modernidad, cuando Occidente asume como tarea el establecimiento de un nuevo orden social, y en medio de esta empresa, se bosquejan los procesos de escolarización que nos resultan próximos, las ilustraciones de los libros de texto y de estudio en general que hoy nos parecen ‘naturales’ son, diríamos parafraseando a Gramsci ‘hijas de su tiempo’. Esto nos lleva a hacer un alto en el camino para indagar los sentidos con los hemos ido dotando a las sociedades de otros tiempos y otras latitudes” (Lora, 2001:15).

II- Viajando

“ Razões económicas, sociais e políticas fazem do nosso tempo, segundo a definição do Edgar Faure, ‘a idade do conhecimento’. Por outro lado, a chamada ‘explosão escolar’, motivada em parte pela demografia, as exigências de ‘educação permanente’ e de reciclagens periódicas vieram acentuar as dramáticas carências escolares: escassez de professores, míngua de salas de aula, implantação assimétrica da rede de estabelecimentos, necessidade de conjugar o máximo de eficiência do ensino com o mínimo de custos. No caso dos países jovens, os meios audiovisuais ajudam a suprir a falta de quadros e permitem a aceleração do progresso educacional de massas vastíssimas de iletrados.

(...) Os audiovisuais não surgiram nos nossos dias como uma inovação repentina, embora a acuidade das questões pedagógicas os tenha eleito como vedetas da actualidade. Conquanto as novas técnicas de produção da imagem e da difusão do som lhes tenham conferido novas características, motivando situações pedagógicas inteiramente inéditas, a verdade é que, conforme pretende a escola inglesa, os audiovisuais constituem uma extensão daquela tendência clássica que poderia designar-se por ‘pedagogia do sensível’, no âmbito da qual se opta pela imagem, como instrumento educativo, a título de complemento, ou até substituto do estímulo escritural. (...) Mas, desde os primeiros apelos a favor da introdução da imagem no ensino, senão mesmo do *ensino pela imagem*, até às técnicas modernas de difusão eléctrica e electrónica, variaram menos os motivos alegados como razões fundamentais da sua adopção, registando-se, desde bem cedo, a percepção teórica dos problemas pedagógicos que o seu emprego viria levantar.” Rogério Fernandes (Fernandes, 1969: 647-648)

1 – Os materiais parietais em Portugal

As tecnologias utilizadas pela escola não foram inventadas ab initio; são híbridas, heterogéneas, constituindo um autêntico complexo de relações entre pessoas, coisas e forças. Jorge Ramos do Ó (Ó, 2002: 7)

A viagem investigativa/narrativa para que o convidei começa verdadeiramente aqui. Agora que já foi instruído sobre o que vai ver, como o vamos fazer e porque o vamos fazer e que já nos apetrechámos devidamente para poder realizá-la com segurança e eficácia, assim o espero, é altura de nos colocarmos em movimento, de partir. Ela inicia-se por paisagens bem conhecidas (Lopes, 2004), antes de nos aventurarmos por outros territórios mais longínquos e desconhecidos, onde inevitavelmente nos vai levar. É um lugar-comum afirmar que *recordar é viver*, mas porque vivemos no presente, mesmo que nos debrucemos sobre o passado, mais do que recordar a intenção é a de passear de novo pela mesma paisagem com interesses e intenções significativamente diferentes. Os materiais parietais em Portugal, particularmente a coleção da *Escola Secundária de Passos Manuel*, foram como disse o tema da minha dissertação de mestrado. Ali afirmei uma série de proposições sobre a sua materialidade e formas de utilização. É por aí que vou começar, resumidamente, de modo a clarificar os materiais que constituem os veículos desta e das viagens seguintes. Mas, porque quando vamos atentos conseguimos constantemente ver novas realidades, mesmo nos lugares onde passamos mais frequentemente, não vou deixar de assinalar alguns aspetos novos. Os quadros parietais têm uma história material que vem muito de trás.

“Não é certamente, fortuito o facto de as primeiras manifestações da tendência filosófico-pedagógica favorável à introdução da imagem no ensino terem surgido, entre nós, no século XVII e, mais vincadamente, no século XVIII. Foram duas épocas de vigorosa luta filosófica, dirigida contra o espírito do sistema e contra as especulações abstractas. O empirismo inspirava a epistemologia e a prática científicas. O saber firmava-se na observação e na verificação sensoriais. Quando João de Barros, em pleno século XVI, mandou ilustrar a sua *Cartilha*, a fim de que a imagem facilitasse o aprendizado e a memorização, estava a realizar entre nós o primeiro esboço de ensino audiovisual.” (Fernandes, 1969: 649)

A imagem surgiu frequentemente ligada à *arte* de ensinar. As pinturas, esculturas e vitrais medievais tinham também uma finalidade didática, perante uma massa de população ignorante, vários papas o defenderam. A utilização das imagens como auxiliar pedagógico de ensino não foi totalmente uma novidade da escola moderna, já os jesuítas, por exemplo, as tinham utilizado (Porteman, 2000).

Em 1658, como vimos no capítulo anterior, surgiu um momento que me parece fundador em relação a esta tecnologia educativa, um momento matricial, para usar uma terminologia Foucaultiana, tanto na forma, como no espírito da sua utilização e até nas intenções visíveis e talvez mesmo as ocultas. É pelo menos um contributo essencial para o desenvolvimento desta tecnologia educativa. Comenius publicou *Orbis sensualium pictus*, um livro com 150 gravuras recortadas em madeira, elaboradas para ensinar as crianças a ler através da relação entre os objetos e as palavras (Lopes, 2012). Este é um contributo fundamental e fundador de uma tecnologia que foi apanágio da modernidade. Comenius desenvolveu uma intensa atividade pedagógica com implicações didáticas e construção de materiais para o ensino, fruto em parte do seu raciocínio, mas também do seu atribulado percurso de vida. Cauly, autor dum livro sobre ele, apelidou Comenius de *pai da pedagogia moderna*, foi esse o título da sua obra. Esta designação, hoje generalizada, aparentemente *pegou*, sendo utilizada mesmo por quem não o conhece minimamente. Retomando os grandes modelos da antiguidade, foi precursor da pedagogia moderna, pensando a *arte de ensinar* de modo simultaneamente reconhecido e desconhecido, pois a sua vasta obra não foi muito traduzida. Em português apenas existe a *Didáctica Magna* (Cauly, 2009: 9). Com Comenius encontramos, creio eu, um início da pedagogia e da didática modernas. Tentou encontrar *cientificamente* a melhor metodologia para *ensinar tudo a todos*, como escreveu no subtítulo da sua *Didáctica Magna*. Em 1658, publicou o *Orbis sensualium pictus* (sucessivamente reeditado até ao século XIX), com um conjunto de gravuras para ensinar os jovens (Lopes, 2012).

Ao criar estas imagens que por vezes eram utilizadas em separado, penduradas para facilitar a observação, criou ali não só um poderoso meio didático, mas também uma forma *natural* de comunicação com os jovens. *Natural* porque baseada na visão e no facto de se assimilar e acreditar sem forçar aquilo que se vê. Eram materiais didáticos, dos primeiros que há memória, pelo menos dos primeiros intencionalmente concebidos para tal. Quando os criou estava a pensar como ensinar e o que ensinar aos jovens e aí

entra a sua dimensão de homem político, escritor, filósofo e teólogo. Eram materiais que facilitavam o ensino da língua, combate grande para quem tanto defendia a perpetuação da língua checa. Aqueles materiais não foram feitos propositadamente para o ensino do checo, então desaparecido no contexto da *Guerra dos Trinta Anos*, mas certamente a tal se apropriariam se lhe fosse dada essa utilização. Aliás num homem que defendia uma intervenção universal regeneradora duma humanidade corrompida, essa universalidade manifestava-se no fato de estes materiais poderem ter utilização no ensino de qualquer língua e de através desse ensino se poder também ensinar as mais variadas matérias. É uma universalidade que surge desde logo e que permanecerá bem vincada na maioria dos quadros parietais produzidos em épocas posteriores, assim como em muito do material didático. É a partir daqui que se compreende a ampla circulação internacional de materiais e ideias pedagógicas, pela universalidade procurada. Não devemos esquecer que Comenius procurou ensinar tudo a todos.

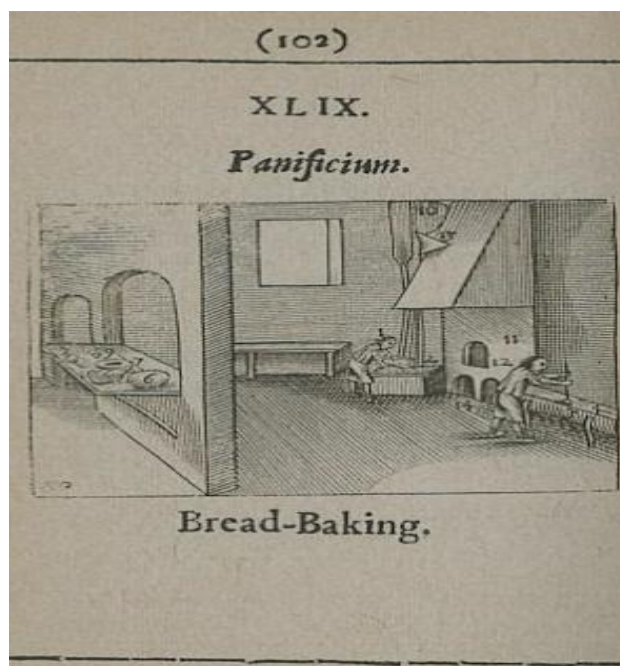


Fig.3 – Exemplo de página do *Orbis Sensualium Pictus*, representando a *Panificium* (fabrico de pão)²³¹

Um aspeto que deve ser realçado é que Comenius tinha um propósito de vida onde a sua faceta filosófica e teológica estava bem vincada, o de regenerar a humanidade e como tal formar indivíduos melhores segundo a sua lógica e ética *protestante*. Havia nele já a presença da utopia da escola moderna que acreditava na ciência e progresso como fatores incontornáveis que lograriam construir um futuro melhor com pessoas melhores, sendo essa uma das suas funções principais. Claro que um futuro melhor com pessoas

²³¹ Imagem retirada a 27 de janeiro de 2013 de: http://www.uned.es/manes_virtual/Historia/Comenius/OPictus/Pictus052.jpg

melhores segundo Comenius seria aquele em que se aplicariam os valores religiosos e sociais por ele defendidos. Deste modo nas suas gravuras para o ensino explícita e implicitamente esses valores estavam presentes e patenteá-los sucessivamente teria um efeito de assimilação nos jovens, *naturalmente*. É uma dimensão que também continuou nos materiais parietais futuros, a defesa implícita ou explícita de valores, comportamentos e atitudes e a sua comunicação *natural*.

Comenius e a sua ação são também, para mim, um momento crucial na utilização da imagem em contexto escolar. A *poderosa* imagem penetrava decisivamente na escola, *templo* da cultura escrita. Pouco depois (aproximadamente dois séculos), quando as técnicas de gravura se generalizaram e a industrialização começou a abarcar tudo, os quadros parietais foram uma continuação do caminho por ele iniciado, partilhando-lhe a intenção didática de, pelo exemplo da imagem, se ensinar *naturalmente*, até porque existe, repito, uma tendência em acreditar no que se vê (Lopes, 2012).

Em Portugal, no século XVIII Martinho de Mendonça Pina e Proença²³² em *Apontamentos para a educação de um menino nobre*, sob influência de Locke (tal como o reconheceram Adolpho Coelho e Ferreira Deusdado, por exemplo) reduzia o ensino das primeiras idades da vida ao que era apreensível intelectualmente pelo exercício dos sentidos, como o da visão. Afirmava mesmo que na mais tenra idade se podia e devia apreender de tudo quanto, para se perceber, não necessitava mais do que aplicar os sentidos e para saber bastava conservar na memória²³³ (Fernandes, 1969). Para os outros estádios da ação educativa advogava a conjugação da imagem “sensível e verbal”. E enumerava o material adequado à didática das diversas matérias que permitiria mais facilmente a memorização. Apontava também a “organização pedagógica da imagem”, onde o “agradável” e o “instrutivo” deviam fundir-se em harmonia com as solicitações da mente infantil. “Por outras palavras: o *escritural* deve ceder o passo ao *imagético*” (Fernandes, 1969: 649). Pina e Proença explicitava mesmo entre outras no uso de mais “imagens sensíveis e agradáveis à vista” do que livros de estudo, pois que a imaginação do que se oferecia à vista imprimia mais duravelmente as coisas na memória. Para ele os melhores livros para a primeira idade seriam as estampas da Bíblia; as séries de retratos estampados dos Papas, Imperadores e Reis, incluindo medalhas cunhadas; os retratos impressos dos varões ilustres; as estampas das principais cerimónias sagradas e profanas, incluindo as das antiguidades Grega e Romanas; as das cores e pessoas que compunham

²³² Martinho de Mendonça Pina e Proença foi um pedagogo e pensador português nascido na Guarda, em 1693 e falecido em Lisboa, em 1743. Participou nos inícios do iluminismo em Portugal, tendo divulgado entre nós o pensamento pedagógico de Locke, Fénelon e Rolin. Estudou Retórica e Latim e cursou Filosofia em Coimbra e autodidaticamente estudou Matemática, Grego e Direito, na biblioteca familiar. Viajou pelo exterior transformando-se em parte num estrangeirado. A sua obra mais célebre foi *Apontamentos para a educação de um menino nobre* que se integra numa tendência literária de fazer literatura para “espelho de príncipes”. (Instituto de Camões, 2012c)

²³³ Rogério Fernandes refere em relação a este ponto a utilização de *Apontamentos para a educação de um menino nobre*, in Joaquim Ferreira Gomes, *Martinho de Mendonça Pina e Proença e a sua obra pedagógica*, Coimbra, 1964, p.366.

os Escudos de Armas das principais famílias; as das partes mais notáveis da Arquitetura Civil e Militar e os riscos dos edifícios e fortificações; os Mapas, Globos e Esferas; todas as estampas, ou pinturas agradáveis e instrutivas que os meninos costumavam pedir repetidas vezes para que lhas mostrassem. O Mestre deveria clara e brevemente explicar a matéria que elas ofereciam para instruções (Fernandes, 1969). Note que é evidente que existe aqui bem presente a ideia de transmitir valores e comportamentos de modo *natural* através da visão. Relacionando com o trabalho de Comenius existem afinidades notórias, a *ética católica* no ensino ao nível da utilização das imagens não se afastava muito da *ética protestante*.

Ainda segundo Pina e Proença a arte da leitura deveria comportar o apoio da imagem e referia expressamente João de Barros. Mas foi ainda mais longe pois defendia que o recurso à imagem ultrapassaria a fase de assimilação dos rudimentos para se prolongar até à fase em que se uniam o ler e o interpretar.

“Depois de saber o ABC, e as principais combinações das letras, se costuma ensinar os meninos a ler alguns nomes, e será útil continuar a ideia de objectos sensíveis, e que estes nomes fossem de animaes, e artefactos comuns, e conhecidos, cujas figuras bem debuxadas adornassem o papel em que estão escritos; e pelo tempo em diante, escolher entre as fabulas, ou apologos de Esopo, Phedro Lafontaine, os mais naturaes para se escreverem, ou imprimirem, estampando-se as figuras, porque o gosto, com que os meninos ouvem semelhantes contos, e veem quaisquer estampas, augmentará a curiosidade de ler de sorte, que não se contentarão com huma fabula em cada lição, desejarão passar logo a outra. Quem não pode fazer a despesa de mandar imprimir as estampas, pôde tirallas dos livros que com ellas andaõ impressos nas línguas originaes: com huma pequena despesa de três livros de pouco preço, dará a seus filhos huns brincos mais uteis e mais baratos, que os que lhe podia comprar ao arco dos Pregos.” (Pina e Proença citado por Fernandes, in Felgueiras e Menezes (Orgs.), 2004: 650)²³⁴

Estas ideias de Pina e Proença iam contra as tendências pedagógicas vigentes, Filinto Elísio recordando a sua infância afirmara que no seu tempo existiam duas cartilhas, uma do mestre Inácio, que os Jesuítas consentiam aos rapazes e outra, desaconselhada por eles, apesar de se intitular *Cartilha do Menino Jesus*, que era aquela de que ele gostava mais porque, além de outras coisas divertidas, trazia o ABC todo figurado (Fernandes, 1969).²³⁵

Também para o ensino da Geografia e da Geometria, Pina e Proença, defendia o recurso à imagem e outros instrumentos. A imagem teria o papel de coadjuvante sob o ponto de vista da memorização. O único meio de cultivar, e aperfeiçoar a memória consistia na atenção cuidadosa e na meditação repetida do que queremos lembrar-nos, nisso na boa ordem e nas imagens sensíveis ou sinais (Fernandes, 1969).

²³⁴ Rogério Fernandes refere em relação a esta citação a referência de: *Apontamentos para a educação de hum menino nobre*, in Joaquim Ferreira Gomes, *Martinho de Mendonça Pina e Proença e a sua obra pedagógica*, Coimbra, 1964,p.347.

²³⁵ Rogério Fernandes apresenta em relação a este assunto a referência: *Apud* Júlio Dantas, Lisboa dos nossos avós, Publicações Culturais da Câmara Municipal de Lisboa, 1966,p.108.

O recurso à imagem, novidade pedagógica que o século XVIII elevou à categoria de método, anima, como se vê, as ideias de Pina e Proença em matéria didáctica. O que essa inovação representou na História da Educação é hoje mais difícil de aperceber, a tal ponto o nosso tempo está dominado pelo predomínio do visual – através da imagem, do cinema, da TV, ou do simples cartaz.

A posição de Pina e Proença não era original, no horizonte das concepções educacionais daquele período. Mas, a orientação de uma pedagogia firmada, embora não exclusivamente, na imagem, aflora de quando em quando na obra de outros pedagogo portugueses da mesma época.

Bento José de Sousa Farinha, numa memória sobre os estudos, ao ocupar-se do que poderíamos chamar ‘a organização dos tempos hires’, pugna por uma forma de ensino activo, complementar da aula magistral, incluindo entre os seus meios o recurso à imagem.” (Fernandes, 1969: 651)

Luís António Verney²³⁶ também defendeu o recurso à pedagogia do sensível no ensino da lógica, para ele a exposição do professor obteria mais rendimento se fosse acompanhada da indispensável referência sensorial. No *Verdadeiro Método de Estudar*, Verney afirmou que se o Mestre souber expor os documentos com clareza e vesti-los com exemplos sensíveis poderia ensinar mais lógica numa conversação do que os outros num ano. Ao mesmo tempo, o *Barbadinho*²³⁷ sugeriu o emprego da imagem no ensino da Geografia (Fernandes, 1969).

Famoso foi o pedagogo germânico Joahann Basedow,²³⁸ que enriqueceu o seu *Elementarwerk*, livro para a escola elementar, com o acompanhamento dum atlas com 100 gravuras a carvão de Daniel Chodowiecki,²³⁹ um dos principais artistas europeus da gravura. Para Basedow cada uma destas ilustrações deveria ser entregue aos alunos como prenda pela sua conduta, sempre que se justificasse. Sugeriu ainda que colassem algumas gravuras num cartão de suporte e as protegessem com vidro pendurando-as nas

²³⁶ Luís António Verney é uma das principais figuras do iluminismo português, nasceu em Lisboa, em 1718 e faleceu em Roma, em 1792. Começou por estudar no Colégio jesuíta de Santo Antão. Foi aluno de Filosofia no curso dos Oratorianos, fez o Bacharelato na Universidade de Évora e mais tarde obteve o grau de Licenciado e Mestre em Artes pela mesma universidade. Descontente com o tipo de ensino dos jesuítas fixou-se em Roma aos 23 anos, tornando-se um estrangeirado. Até ao fim da sua vida desenvolveu uma intensa atividade intelectual fora do país. A sua intenção era sobretudo de reformar o ensino e a mentalidade em Portugal. A publicação de *Verdadeiro Método de Estudar* quer pelo conteúdo, quer pela polémica gerada foi um dos mais dinâmicos fatores de sistematização do ideário iluminista entre nós. (Instituto de Camões, 2012b)

²³⁷ O *Barbadinho* foi o pseudónimo utilizado por Verney para publicar o *Verdadeiro Método de Estudar*. Verney residia em Roma e tinha receio dos jesuítas romanos pelo que foi a Nápoles onde os inicianos eram perseguidos pelas autoridades régias e eclesiásticas, assim para publicar o seu livro atribuiu a sua autoria a um “Padre Barbadinho da Congregação de Itália”. Daí ser designado como o *Barbadinho*. (Martins, s.d.)

²³⁸ Johan Bernhard Basedow foi um escritor, professor e reformador educativo, germânico, nascido em Hamburgo em 1724 e falecido Magdeburgo, Brandenburgo em 1790. Defendeu o uso de métodos de ensino realísticos e a introdução do estudo da natureza, da educação física e do treino manual nas escolas. Insurgindo-se contra a disciplina a que fora sujeito na escola e que o fizera fugir de casa, advogou o fim dos castigos corporais e dos hábitos da memorização da língua, na aprendizagem. Foi influenciado pelos escritos de John Amos Comenius, John Locke e Jean-Jacques Rousseau. Os seus métodos de prática docente foram mais expansivos nas suas implicações do que os dos seus predecessores e nos inícios do século XIX tornaram-se uma força fundamental no sistema público escolar germânico. (Encyclopaedia Britannica Online, 2012 b)

²³⁹ Daniel Chodowiecki foi um famoso artista alemão de origem polaca nascido em Danzing, Polónia em 1726 e falecido em Berlim, Prússia 1801. Foi principalmente pintor de género e gravador que desenvolveu um talento particular para registar a vida e os hábitos da classe média alemã. (Encyclopaedia Britannica Online, 2012 a)

paredes da sala de aulas. O que, como certamente compreende, constitui mais um contributo para a concretização da tecnologia parietal.

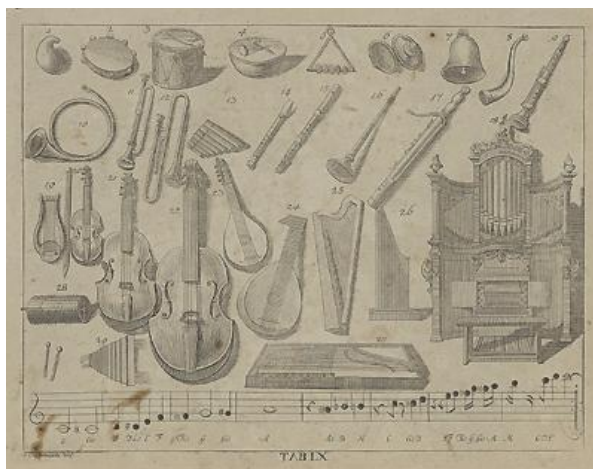


Fig.4 – Exemplo de imagem do Johann Bernhard Basedow's *Elementarwerk* (1773)²⁴⁰

Os assuntos retratados foram a casa, a paisagem geográfica, as artes e ofícios e a história natural. Em conjunto com uma escola que fundou em Dessau, em 1764, a *Philantropinum*, constituiu o modo de Basedow concretizar a prática das teorias educacionais de Rousseau. Além disso, note-se que é reconhecido que também conheceu o trabalho de Comenius e foi por ele influenciado. O sucesso europeu da sua obra, que até Kant referiu como importante, levou a uma nova impressão em 1909.

Também entre nós, António Ribeiro Sanches,²⁴¹ cerca de 1760 nas *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, ao tratar do programa dos conhecimentos para entrar nas escolas maiores aponta para a intuição sensorial como apoio da mensagem verbal, conjugando a exposição oral do mestre com a lição da imagem. Para ele a dificuldade não estava nos meninos, estava nos mestres saberem ensinar com método e ordem, explicando a viva voz um compêndio de cada ciência que ensinares e pondo diante dos olhos mapas e tábuas cronológicas, ou modelos e instrumentos. Deveriam então ensinar

²⁴⁰ Imagem retirada a 23 de dezembro de 2012 de:

<http://www.google.pt/imgres?q=Johann+Bernhard+Basedow&hl=ptPT&tbo=d&biw=1006&bih=563&tbm=isch&tbnid=wcZ5mVStNY7YfM:&imgrefurl=http://education.net/paedagogik.htm&docid=J78h13lftKoyaM&imgurl=http://education.net/pedagogues/16.jpg&w=400&h=313&ei=XiTXUPDaJcuYhQed0YHgBQ&zoom=1&iact=rc&dur=646&sig=107368379840470647950&page=1&tbnh=144&tbnw=185&start=0&ndsp=18&ved=1t:429,r:11,s:0,i:117&tx=102&ty=100>

²⁴¹ António Nunes Ribeiro Sanches foi um médico, filósofo e pedagogo português nascido em Panamacor, em 1699 e falecido em Paris, em 1783. Foi um estrangeirado com intensa atividade intelectual no estrangeiro e que apesar de estar muitos anos afastado tentou intervir na reforma da cultural e filosófica do nosso país. Fez isso fundamentalmente através de duas obras que influenciaram a redação dos futuros Estatutos da Universidade de Coimbra (1772) sobretudo no capítulo dedicado ao ensino da Medicina e aos assuntos pedagógicos em geral. Trata-se de o *Método para aprender e estudar a Medicina* (1763) e *Cartas sobre a educação da mocidade* (1760).

com a inspeção daquelas coisas, perguntando e capacitando, inteirando-se de que compreenderam.

Entre 1790 e 1830 Friedrich Bertuch, conhecido escritor e editor alemão publicou um livro de imagens para crianças justamente intitulado *Bilderbuch für Kinder*, com ilustrações que retratavam não só plantas e animais mas também imagens exóticas como faquires indianos e dragões (Bucchi, 1998).



Fig. 5 - Exemplo de imagem incluída em *Bilderbuch für Kinder* de Friedrich Bertuch²⁴²

Em França, em meados do século XVIII, produzia-se uma arte modesta para a população camponesa. A imagem com o seu vistoso colorido contribuiu para a “biblioteca azul”. Champfleury, conhecido romancista e jornalista francês, afirmou que a imagem se tornou, nesse sentido, simultaneamente um museu do pobre e um educador para as classes letradas. Nas paredes surgiam as representações dos santos, as histórias piedosas e patrióticas ou por vezes morais. Também aqui se notava uma intenção formativa de inculcar atitudes e valores



Fig. 6 - Exemplo de imagem da Bibliothèque Bleue²⁴³

²⁴²Imagem retirada a 26 de dezembro de 2012 de:
http://diglit.ub.uniheidelberg.de/diglit/bertuch1801bd1/0001/thumbs?sid=9e222f55eb8e27a6301be0735a4df6b4#current_page

Os vendedores ambulantes vendiam por toda a parte, a preço módico, as imagens dos santos patronos, das histórias de foras da lei, de malícia e de soldados. Era, também, uma forma de educar moralmente de modo discreto, constituindo um comércio próspero que alimentou muitos e importantes *ateliers* de gravuras que foram industrializando esta arte, em muitas zonas.

O caminho da “pedagogia do sensível” prosseguiu no século XIX no prolongamento lógico do que se fizera no século anterior. Só depois, com o avanço das técnicas de produção da imagem visual é que a ideia adquiriu novas características (Fernandes, 1969).

Garrett²⁴⁴, em 1829, publicou, em Londres o seu tratado *Da Educação – Cartas dirigidas a uma senhora ilustre, encarregada da instituição de uma jovem princesa*, onde pretendia expor os princípios gerais da educação e não apenas a instrução do príncipe. Uma obra ainda inserida no âmbito da “pedagogia do sensível”. Referindo-se ao jovem entre os nove e os onze anos afirmou que nessa idade ele ainda não lera um livro. Adita então em nota que não pode chamar livro a um caderno de silabários, ou a coleções de estampas zoológicas, botânicas ou cronológicas. Seguidamente Garrett realçou bem o “ensino pela imagem” declarando que se devia dar os parabéns porque o que o jovem sabia, sabia-o sem imposturas pois conhecia globos, mapas, estampas de animais, de flores, etc.. A imagem era um instrumento pedagógico mais favorável ao esforço pessoal de racionalização e pesquisa do que o texto escrito, através da qual o educando se limitaria a aprender o saber dos outros (Fernandes, 1969).

Em 1851, José Félix Henriques Nogueira²⁴⁵ redigiu os *Estudos sobre a Reforma em Portugal*. Tal como Garrett entroncava na linha setecentista de pensamento pedagógico, generalizando-a à instrução popular. Defendeu a escolarização dos muitos milhões que definhavam na ignorância para o que se deviam criar escolas-locais em todas as

²⁴³ Imagem retirada a 26 de dezembro de 2012 de:

<http://mobile.mediatheque.grand-troyes.fr/webmat/content/almanachs-de-colportage-le-messenger-boiteux>

²⁴⁴ João Baptista da Silva Leitão de Almeida Garrett, nome maior do Romantismo em Portugal, foi um dos mais célebres escritores portugueses de todos os tempos. Nasceu no Porto, em 1799 e faleceu em Lisboa, em 1854. Autor de uma bibliografia muito extensa foi escritor e dramaturgo romântico, orador, par do reino, ministro e secretário de estado honorário português. Participou nas lutas liberais e viveu no exílio. Escreveu poemas, peças de teatro, artigos, ensaios, biografias, folhetos, romances, cancionários, contos, cartas, diários e discursos, tendo também colaborado em variadas publicações periódicas. Grande impulsionador do teatro em Portugal, uma das maiores figuras do romantismo português, foi ele quem propôs a edificação do Teatro Nacional de D. Maria II e a criação do Conservatório de Arte Dramática. (Biblioteca Nacional, 2012)

²⁴⁵ José Félix Henrique Nogueira foi um jornalista, escritor e político nascido em Torres Vedras, em 1825 e falecido em 1858. Foi um dos iniciadores do Republicanismo e do Socialismo em Portugal. Escreveu em vários periódicos, foi deputado e fundou o jornal *Progresso*. Publicou a obra *Estudos sobre a Reforma em Portugal*. (Infopédia, 2012)

povoações, onde se acolhessem, ensinassem, moralizassem, corrigissem e sustentassem, durante o dia, as crianças dos dois sexos, sob a direção de *mestras* mães de família. Ali a instrução devia restringir-se aos elementos de leitura, escrita e numeração e aos estudos simples e intuitivos de objetos de natureza e arte, mostrados em galerias coloridas e por pequenos trabalhos rurais e artísticos. Um programa pouco ambicioso mas que alargava à instrução primária os benefícios atribuídos à pedagogia da imagem, que outros advogavam apenas para a classe nobre²⁴⁶ (Fernandes, 1969).

A atividade dos *ateliers* de gravura foi prosseguindo e em 1869, Muduruy, ministro francês da instrução pública, entregou os seus projetos a um grupo de professores, afirmando que empregaria desenhadores para colocar no bom caminho a *imagerie* popular. Champfleury afirmou mesmo que em países estrangeiros apelaram à imagem como ajuda da educação e que existiam artistas, em Inglaterra, que falavam às crianças, com a ajuda de traços e cores, uma linguagem *terna e doce*, sendo importante que a França não se deixasse ultrapassar. Segundo ele, o amor à pátria e aos grandes cidadãos, a exaltação da ciência e o retorno à natureza, formavam uma rica trama, para uma coleção de imagens populares que penetrariam no espírito das crianças, pelos olhos, deixando uma impressão sã e inapagável (Champfleury in Buisson (Dir.), 1882). É evidente que existia já aqui a intenção de propagar uma ampla moral social *naturalmente* através da visão.

Ainda em França, procuraram reformar as imagens para aproveitamento escolar, decidindo nomear uma comissão especial, para estudar as diversas questões correspondentes ao ensino pela imagem, na escola e na família. Esta comissão foi instituída a 27 de Maio de 1880, apelidada de *Commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire*, com o fim de estudar a questão das imagens e também a decoração mural das escolas e liceus, assim como a constituição de coleções artísticas destinadas aos museus escolares e o emprego de projeções luminosas, como meios de ensino. Um relatório, então produzido, afirmava que apesar das deficiências das instalações escolares, se podia decorá-las, de modo a contribuir para a alegria e a instrução dos olhos, introduzindo uma série de objetos que inspirassem o amor do belo, tais como as coleções que servissem para as lições das coisas e que contivessem documentos científicos. Defendiam igualmente a constituição de museus escolares não só consagrados à história natural ou à indústria, mas também à arte. Os autores e editores deveriam apresentar à apreciação, não só imagens escolares, como também todo o tipo de quadros e cartas destinadas às paredes das escolas (A.Gresse in Buisson (Dir.), 1882). Pelo resto da Europa incluindo Portugal²⁴⁷ o panorama não era muito diverso, com maior

²⁴⁶ Rogério Fernandes dá para este assunto a referência: “*Cartas sobre a Educação da Mocidade*. Imprensa da Universidade de Coimbra págs. 129 e 131.”

²⁴⁷ Teófilo Braga escreveu a propósito, num trabalho intitulado “Sobre as Estampas ou Gravuras dos Livros Populares Portugueses”, que existia em Portugal, como em toda a Europa, uma literatura popular

ou menor atraso, acabaram por enveredar por este processo. Assim, também no século XIX, entre tanta imagem, começam a surgir, em quantidade, sobretudo em terras germânica, imagens para uso didático em contexto escolar:

“At the turn of the 18th to the 19th Century, pictures from books and leaflets developed into didactic wall charts. Between 1860 and 1960 the wall charts became the decisive medium of teaching. Three factors favoured this process: didactic theory formation, the invention of lithography, and compulsory schooling, which was gradually generalised during that period. Chance and the spirit of the time also had a role to play in the publication and presentation of wall charts, as well as the evolution in teaching methods.” (Stach, 2000: 199)

Entre 1860 e 1960 os quadros parietais didáticos tornaram-se fundamentais e indispensáveis ao ensino. Surgiram a partir das zonas germânicas e chegaram, rapidamente, a toda a parte (Stach, 2000). Para o crescimento acelerado destes materiais contribuíram a progressiva massificação da escolarização que foi exigindo cada vez mais materiais, o desenvolvimento das teorias didáticas e das ideias pedagógicas, reclamando um ensino mais vivo, e a invenção da litografia que possibilitou tecnicamente a construção dos primeiros quadros.

“Por princípio a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens tinham feito sempre pôde ser imitado por homens. Tal imitação foi também exercitada por alunos para *praticarem* a arte, por mestres para divulgação das obras e, finalmente, por terceiros ávidos de lucro. Em contraposição a isto, a reprodução técnica da obra de arte é algo de novo que se vai impondo, intermitentemente na história, em fases muito distanciadas umas das outras, mas com crescente intensidade. Os Gregos conheciam apenas dois processos de reprodução técnica de obras de arte: a fundição e a cunhagem. (...) As artes gráficas foram reproduzidas pela primeira vez com a xilogravura e passou longo tempo até que, pela impressão, também a escrita fosse reproduzida. (...) À xilografia juntaram-se, no decorrer da Idade Média a gravura em cobre e a água-forte, bem como a litografia no início do século XIX. Com a litografia, a técnica de reprodução regista um avanço decisivo. O processo muito mais conciso, que diferencia a transposição de um desenho para uma pedra do seu entalhe num bloco de madeira, ou da sua gravação numa placa de cobre, conferiu, pela primeira vez, às artes gráficas a possibilidade de colocar no mercado os seus produtos, não apenas os produzidos em massa (como anteriormente) mas ainda sob formas todos os dias diferentes. A litografia permitiu às artes gráficas irem ilustrando o quotidiano. Começaram a acompanhar a impressão. Mas poucas décadas após a invenção da litografia, as artes gráficas foram ultrapassadas pela fotografia. Pela primeira vez, com a fotografia, a mão liberta-se das mais importantes obrigações artísticas no processo de reprodução de imagens, as quais, a partir de então, passam a caber unicamente ao olho que espreita por uma objectiva. (...)”²⁴⁸ “No início do século XX, a reprodução técnica tinha atingido um nível tal que começara a tornar objecto seu, não só a totalidade das obras de arte provenientes de épocas anteriores, e a submeter os seus efeitos às modificações mais profundas, como também a conquistar a seu próprio lugar entre os procedimentos artísticos.” (Benjamim, 1992: 75-77)

de pequenos folhetos, onde as gravuras tinham uma presença importante. Era a Literatura de Cordel que ele comparava aos “Pliegos Suelos”, de Espanha e à “Bibliothèque Bleue” francesa. (Braga, (s.d.): 497-512)

²⁴⁸ Walter Benjamim coloca aqui a nota: “Paul Valéry: *Pièces sur l’art*. Paris [sem data, pag. 105 (“La conquête de l’ubiquité”)]”

A partir do século XIX, os progressos tecnológicos na impressão, o desenvolvimento da litografia, o incremento da fotografia, as novas correntes e técnicas pictóricas, cruzaram-se com o espírito científico de influência positivista e proporcionaram condições para o aparecimento de quadros parietais com uma utilização e exposição semelhante à dos mapas. Transmitia-se graficamente conhecimentos científicos de realidades diversas, por vezes muito distantes, deixando uma memória visual intensa nos que os observavam (Lopes, 2004).

O desenvolvimento das ideias positivistas criou um *espírito de época* favorável ao incremento da construção de quadros parietais, designados internacionalmente como *wallcharts*, apresentando-os não como materiais construídos mas como parte da própria realidade científica que deveriam retratar fidedignamente. A realidade foi o modelo que lhes serviu de inspiração, quer nas imagens de plantas e animais, quer nas imagens para as lições de história e de geografia. Com base nos princípios da informação, concetualização e educação estética, foram selecionando imagens que se adequavam aos fins em causa. Contudo, apesar dos esforços didáticos para apresentar o máximo de informação possível e para instruir os jovens com as concetualizações precisas da realidade, o que aconteceu frequentemente foi um extravasar do contexto e uma simplificação pouco realista das complexidades apresentadas nos quadros (Stach, 2000). Entre os primeiros quadros parietais com imagens explicitamente desenhadas para serem dispostas na sala de aula apareceu um conjunto de cerca de 1820. Inicialmente eram pequenos com 20 x 30 cm e apresentavam coisas familiares para o ensino infantil, animais domésticos, utensílios de cozinha, cenas de caça ou estações do ano. As crianças aprendiam a reconhecer e nomear os animais, objetos e profissões, auxiliadas por tais imagens.



Fig. 7 – Quadro parietal da Coleção Delmas, anos 20 do século XX²⁴⁹

A *idade de ouro* deste tipo de imagens foi entre 1870 e 1920, quando se fabricaram muitas variedades de diversos tipos de quadros parietais, vendida em grandes quantidades. Abrangiam bastantes temáticas desde as religiosas às históricas, incluindo

²⁴⁹ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel entre 2002 e 2003 (Lopes, 2004).

temas como a criação do mundo, as máquinas de guerra gregas e romanas ou os processos de produção da cerveja. A maioria foi produzida em séries e eram anunciados regularmente em revistas sendo a sua compra recomendada por autoridades escolares, em variados países. Começaram a ser utilizadas pelo ensino primário mas rapidamente abrangeram todos os graus, até ao superior.

Entre os germânicos, apenas de geografia, por exemplo, surgiram mais de trinta séries entre 1880 e 1915 e em apenas cinco anos fizeram-se sete edições de *Wandtafeln für Physik* de Carl Bopp (1833-1904). As edições multiplicaram-se e surgiram rapidamente as traduções para Italiano, Polaco, Turco, Árabe, Búlgaro e Russo (Bucchi, 1998).

Estes quadros começaram por se restringir às zonas de línguas germânicas, mas rapidamente passaram a abranger países como a Itália e a França onde surgiram séries de originais fabricados localmente, como a do botânico Gaston Bonnier (1853-1922) que também existiu em Portugal (Lopes, 2004).



Fig. 8 – Quadro parietais da autoria de Gaston Bonnier, exemplares do século XIX²⁵⁰

Digo-lhe que esta tecnologia se desenvolveu muito rapidamente e ultrapassou as paredes das escolas tendo outras utilizações públicas tais como campanhas pela saúde e higiene. Foram utilizados, por exemplo, pela *Associação Austríaca Contra o Alcoolismo*. Mais tarde até a propaganda Nazi a utilizou em larga escala, nomeadamente para marcar as diferenças entre germânicos e judeus. (Bucchi, 1998). Com ligações às tecnologias de propaganda política e comercial estes quadros/cartazes, na sua essência, chegam aos nossos dias, quem não recorda, por exemplo, as *lições de Salazar*.

Os quadros parietais não foram apenas imagens de plantas animais e minerais, foram no século XIX e XX, importantes meios para o ensino/aprendizagem nos vários níveis de ensino das mais variadas áreas. É uma tecnologia que nos recorda continuamente o papel crucial que a imagem teve/tem na educação científica e na comunicação sobre ciência.

²⁵⁰ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel entre 2002 e 2003 (Lopes, 2004).

Em conjunto com toda a aparelhagem científica e com a prática laboratorial que em parte complementaram (Cavadas e Lopes, 2010), as imagens foram um elemento de ensino de ciência importante, apelando diretamente de modo não-verbal e conseguiram uma ampla comunicação com variadas audiências. Os quadros parietais podem ser vistos como *espelhos do espírito* da época, pois capturaram através do seu estilo e conteúdo o *espírito* dum certo período histórico (Müller in Burchi, 1998).

Um estudo feito em Portugal ²⁵¹ explana a ideia de que até ao Estado Novo a penúria de meios foi muito grande e considera quatro grandes momentos em relação às tecnologias educativas. O primeiro desde o século XIX ao início do século XX é caracterizado pela penúria de meios e pela utilização dum ensino tradicional. O segundo que coincide com o Estado Novo é marcado sobretudo pela descoberta do cinema educativo. O terceiro, a partir da década de 60, é o da introdução dos audiovisuais. O quarto dos finais da década de 80 à de 90 foi o da chegada da informática. O quinto ainda em curso é o da multimédia e das redes telemáticas de comunicação. Entre os muitos argumentos utilizados afirma que o inventário de material didático de 1856, em Beja, denotava a presença apenas de 8 mapas e 5 tábuas de cronologia (cf. Silva, 2001: 238-239). O caso que estudei, o do Passos Manuel foi significativamente diferente e o que observei em escolas como a Luís de Camões e a Pedro Nunes, por exemplo, também o é. Como foi colocado em evidência por várias investigações, a disponibilidades de meios e materiais didáticos variava muito de escola para escola e de zona para zona do país (Lopes, 2004; Felizardo, 2007).

Do gigantesco conjunto de exemplares produzido a partir de então uma quantidade considerável chegou a Portugal e pude ainda observá-la na *Escola Secundária de Passos Manuel*, aquando da minha investigação de Mestrado, no início do século XXI (Lopes, 2004). A observação do museu virtual dinamizado pela *Secretaria-Geral do Ministério da Educação*,²⁵² com materiais de variadas escolas secundárias portuguesas, bem como de algum material disperso pelo arquivo do mesmo ministério, demonstra que estiveram presentes em muitas escolas, pelo menos até ao advento da democracia (Lopes, 2010). Aliás, ainda hoje, ainda que em muito menor número e variedade, existem alguns quadros parietais de edição recente, cujas características básicas não fogem ao global dos anteriores.

Repare que a coleção que estudei na *Escola Secundária de Passos Manuel*, apesar de muitos já terem desaparecido era grande, de 1519 exemplares sendo 10 % de línguas vivas, 2 % de ciências físico-químicas, 76 % de ciências naturais/biologia, 9 % de geografia e 3 % de história. Globalmente em todos os mais que tenho observado

²⁵¹ Trabalho de Bento Duarte da Silva da Universidade do Minho sobre o peso da tecnologia educativa na organização escolar e curricular entre 1836 e 2000, a partir de um caso duma escola secundária liceal portuguesa, a Escola Secundária Sá de Miranda, antigo Liceu Nacional de Beja (Silva, 2001).

²⁵² Trata-se do “Património Museológico da Educação”, acessível em: <http://edumuseu.sg.min-edu.pt/>

mantem-se esta proporção relativa, a esmagadora maioria é ciências naturais/biologia e encontra-se um número razoável de quadros relacionados com o ensino das línguas vivas. Os de ciências físico-químicas são raros, poucos os de História, principalmente mapas e de Geografia a maioria também são mapas. Aqui e ali existem indícios de outros usos como por exemplo na área de desenho e trabalhos manuais, ou nos antigos trabalhos práticos e mesmo em educação física, mas nunca tive oportunidade de os observar exceto em catálogos (Ver anexos).

Quanto à sua proveniência 60% (905), tinham origem Germânica, sendo provenientes de França 12% (180), de Inglaterra 9% (133) e de Portugal 7% (112). Existiam também alguns vindos de Itália 2% (33), Estados Unidos da América do Norte 1% (20), Suécia 0,6 % (10), Finlândia 0,5 % (8), Espanha 0,1% (2) e Áustria e Holanda 0,1% (1 de cada) ao que se devem juntar os restantes 8% (114) cuja origem é desconhecida, a maioria dos quais aparentam ser germânicos. Alguns eram repetidos, dada a existência de mais de uma coleção, pois em relação aos de maior utilização vários professores poderiam utilizá-los em simultâneo. Digo-lhe que esta distribuição de origens é, a meu ver, normal pois a maioria dos exemplares estudados, 76%, são de ciências da natureza e a sua conceção e fabrico por alemães foi de tal modo vasta que seria impossível não se notar. A profusão de exemplares de ciências naturais/biologia vem de encontro ao espírito cientista/positivista de selecionar, colecionar, analisar e catalogar. Foi a visibilidade possível para uma cientificidade que se pretendia impor. Os exemplares germânicos chegaram a toda a parte, não sendo o caso português invulgar. M. Bucchi, por exemplo, referiu que antes da *Primeira Grande Guerra* a maioria dos departamentos botânicos das universidades inglesas (os grandes rivais) tinham pelo menos um conjunto de exemplares parietais alemães e a coleção por ele estudada dum liceu de Trento é também maioritariamente germânica (Bucchi, 1998; Lopes, 2004; Lopes, 2010).

A maioria dos exemplares observados encontrava-se brilhante, envernizada, é aliás este o aspeto normal que os mapas costumam ter. No entanto um exame minucioso revelou-me que, sobretudo em relação aos quadros parietais e mapas mais antigos, esse aspeto brilhante não era uniforme. Inicialmente, no século XIX os exemplares eram simples e não sofriam qualquer forma de conservação do tipo de aplicação de verniz, só na viragem de século é que tal se generalizou. Em alguns casos o envernizamento foi nitidamente feito à pincelada, não tendo sido uniformemente espalhado. Em certos exemplares o verniz estalou em algumas camadas permanecendo intacto noutras. Outros denotam um envernizamento insuficiente, ou mostram uma aplicação excessiva. Encontrei mesmo um exemplar que começou a ser envernizado mas não foi concluído pelo que apresenta um aspeto originalíssimo, encontrando-se envernizado até cerca de 1/3 e estando os restantes 2/3 por envernizar. Tal aspeto é evidente quando colocado junto a outro igual, só que totalmente envernizado, ainda que com o verniz desigualmente distribuído (Lopes, 2004).



Fig. 9- Quadro envernizado até 1/3, em comparação com quadro igual, todo envernizado²⁵³

Veja que esta questão do envernizamento, acabei por o descobrir através da documentação do arquivo, teve a ver com as disponibilidades monetárias. Os quadros e mapas, pelo menos os mais antigos, eram apenas impressos em papel. Quando havia disponibilidade financeira eram adquiridos já com envernizamento, colados em pano ou tela e com régua a enquadrá-los no cimo e em baixo. Quando as restrições orçamentais o impunham eles eram comprados apenas em papel e depois, quando possível, eram enviados a firmas que os envernizavam, colavam em pano e enquadravam. Também recorreram, por vezes, a essas firmas para os recuperar de estragos. Várias vezes o recurso foi não a firmas mas sim a indivíduos pagos para tal. Alguns eram mesmo funcionários do liceu. Como se tratavam de pessoas e firmas diferentes, o resultado final foi também diverso. Por vezes a correspondência trocada entre o liceu e os fornecedores menciona que procuravam saber o preço dos exemplares com ou sem verniz, pano e régua, antes de decidir a modalidade de aquisição. A partir dos anos 60, do século XX, esta atividade de envernizar os exemplares como forma de conservação foi desaparecendo e em meados da década já tinha cessado completamente. As novidades técnicas permitiam que muitos dos novos quadros mapas já fossem impressos em papel plastificado.

Digo-lhe que também pude observar que o tipo e a qualidade do pano e da cola utilizados para colar os exemplares, ajudando a conservá-los, foi sendo diferente. Em alguns encontra-se tela da melhor qualidade, noutros de tipo inferior e por vezes mesmo pano de qualidade duvidosa, donde resulta que muitos estão perfeitamente colados e conservados enquanto outros apresentam vários tipos de deterioração. É evidente que os que vinham já prontos dos editores e importadores apresentariam materiais melhores e com uma aplicação mais eficiente, como em princípio melhor era o trabalho complementar efetuado em firmas especializadas.

²⁵³ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel entre 2002 e 2003.

A resistência dos mapas e quadros tem muito a ver não só com a idade, o cuidado e o tempo de utilização, mas também com os próprios materiais de origem. Assim, a observação deixou a noção de que, sobretudo em relação aos mais antigos, os mais resistentes e duradouros são os provenientes da Alemanha (vindo ao encontro do mito da solidez do material germânico) e os menos resistentes os provenientes de França, sendo razoável a duração dos vindos dos Estados Unidos, dos países nórdicos e da Itália. Quanto aos originados em Portugal e Espanha ainda que com uma resistência superior à dos franceses, ela é claramente inferior a todos os outros. Também em relação a este aspeto os anos 60 do século XX marcam uma viragem desaparecendo o hábito de colar os exemplares em pano, até porque o papel onde eram impressos passou a ter também outra solidez e resistência.

Note que em Portugal sempre houve admiração pela filosofia e pedagogia germânicas e pelo seu sistema de ensino, homens como Jaime Moniz disseram-no publicamente. Assim a tradição germânica de fabricar material escolar robusto e útil teve repercussões no apetrechamento dos nossos liceus. No caso concreto do *Passos Manuel* uma análise da correspondência recebida e expedida ao longo dos tempos revela este contacto contínuo com firmas editoras alemãs e foi esta a origem de muito do material didático adquirido pelo liceu, não só deste tipo de meios como por exemplo grande parte do material laboratorial e os produtos químicos para as experiências, assim como exemplares embalsamados e empalhados, etc. De tal modo este abastecimento era importante que por exemplo aquando da *Primeira Grande Guerra* foram-lhe feitas encomendas através de firmas de outros países que serviam de intermediárias (Lopes, 2004). As outras origens e sua importância relativa parecem-me também normais sendo maiores os contactos com a França e a Inglaterra e após a *Segunda Guerra Mundial* com os Estados Unidos da América. Curiosamente o que parece muito reduzida é a colaboração dos nossos vizinhos peninsulares, sobretudo se tivermos em conta a proximidade geográfica, as similitudes políticas e de língua. Já com a mais longínqua Itália o contato foi muito maior. Esta exiguidade terá a ver com a não existência de muitos exemplares dessa origem e com a tradicional rivalidade luso-castelhana. Provavelmente os próprios espanhóis, exceto para mapas internos ou das suas colónias, iriam abastecer-se nos mesmos locais que os portugueses. Aliás como existem vários exemplares com outras origens que nos chegaram nas versões feitas para a língua castelhana.

Em relação às réguas que enquadram os mapas e quadros no cimo e por baixo pode-se falar sobretudo de variedade. Algumas não passam de simples réguas de madeira onde se pregava o exemplar, outras sendo também simples eram utilizadas duplamente, ou seja, pregavam uma régua à frente e outra atrás ficando o mapa preso entre as duas. Muitas são toscas feitas no próprio liceu ou encomendadas a operários sem grande requinte técnico, mas outras são verdadeiramente belas, de grande perfeição, mesmo requintadas.

Se umas eram simples réguas, outras eram arredondadas, tipo cabo de vassoura, com uma ranhura onde entrava o exemplar enquadrado. Além disso as formas também são variáveis existindo com secção retangular, arredondada ou mesmo tipo moldura. As cores variavam igualmente, a maioria era da cor natural da madeira clara, por vezes envernizada, no entanto algumas eram escuras, tipo mogno, existindo até pretas e verdes. Um pequeno grupo destacou-se entre todos por terem sido enquadrados com madeiras lindíssimas semelhantes às molduras para quadros com o requinte de terem até um vivo dourado em contato com o quadro, apresentando, o resto da madeira, bonitos torneados e sendo o tom geral castanho bastante escuro, o que contrastava com o dourado de modo requintado. Eram, pois, de um leque muito variado que teve a ver não só com o gosto das épocas mas sobretudo com as disponibilidades financeiras de cada momento.

Digo-lhe que o meu trabalho de mestrado foi sobretudo de análise e levantamento patrimonial. Fiquei convicto de que o século XIX foi o século, ou pelo menos um dos séculos, da imagem (o século XX prosseguiu esse caminho com outros desenvolvimentos, transformando-se no século da informação). A partir daí, dessa constatação de que foi o século da imagem, cheguei à demarcação de três eixos que estruturaram toda a dissertação (Lopes, 2004). Essa constatação e esses eixos continuam a fazer todo o sentido agora, ao revisitar a coleção e no enquadramento dos materiais parietais.

O primeiro eixo foi o de assumir e tentar explicar que o recurso pedagógico às imagens, sobretudo as parietais, como meios tecno-didáticos de ensino, se enquadrou num movimento mais vasto de ligação entre a ciência e o quotidiano, referido como modernidade e traduzido em inúmeras invenções técnicas. As novas técnicas, aplicadas ao ensino, foram parte integrante duma época em constante evolução tecnológica que se estende aos nossos dias.

O segundo eixo, interligando-se, a certo nível, com o primeiro, foi o da constatação da profunda influência positivista na sociedade oitocentista, com marcas que permaneceram ao longo do século XX. O positivismo, no seguimento de um processo que vem desde pelo menos o Iluminismo, entroncando em parte, segundo penso nos trabalhos de Comenius, trouxe um contexto científico concretizador, onde a seriação, a catalogação, a busca do conhecimento total e cientificamente inquestionável, criaram condições para o aparecimento duma variedade imensa de imagens, quadros e mapas parietais que traduziram essa mesma mentalidade, concretizando-a e divulgando-a a grandes plateias.

O terceiro eixo assumido foi o da criação, nesse século, do ensino secundário moderno, com um desenho curricular/disciplinar próprio. Foi neste contexto que surgiu e se desenvolveu, em Portugal, o Ensino Liceal, criando uma ideia de escola dividida em disciplinas autónomas, sobretudo após 1895 (reforma de Jaime Moniz), com a adoção do regime de classe, que chegou até nós. O *Liceu de Passos Manuel*, palco daquela dissertação foi um exemplo paradigmático desse novo ensino. Este eixo correlaciona-se

intrinsecamente com os outros e as imagens surgiram ali com duas funções. Por um lado a quantidade e variedade de exemplares disponíveis, serviram uma estratégia de legitimação/justificação disciplinar no interior dos novos desenhos curriculares, ajudando a criar uma imagem de erudição, rigor e *cientificidade*. Por outro lado as imagens parietais, principalmente os mapas, ajudaram a criar uma ideia física de escola que perdurou (perdura, pelo menos no nosso imaginário) constituindo um aparato cénico-decorativo essencial. Penso que estas reflexões são aplicáveis a outros tipos e graus de ensino, ou seja à escola moderna no seu todo.

O Século XIX, as imagens e as escolas modernas são uma trilogia fundamental, pois os mapas, quadros e restantes imagens parietais, enquanto meios didático-pedagógicos de ensino, ainda que utilizados ao longo do século XX, são produtos duma tecnologia triunfante no séc. XIX. Formam um conjunto que tem tudo a ver com o ambiente sociocultural então dominante, o que veio de encontro às intenções que levaram também à génese e desenvolvimento de escolas como os Liceus (Lopes, 2004).

O século XIX foi um século de intensa produção intelectual e científica que modificou a organização sociocultural e política do *mundo ocidental*, alterando as estruturas do trabalho e trazendo a ciência e suas aplicações tecnológicas ao encontro do quotidiano e do cidadão comum. Numa época em mutação constante o ensino teve de se adaptar, como sempre, aos novos tempos. Numa sociedade pós Revolução Industrial, em evolução tecnológica permanente, as imagens parietais constituíram mais uma tecnologia, aqui ao serviço do ensino. O interesse pelas questões tecnológicas do ensino valeu-lhe o grande destaque, a par das restantes tecnologias, no século XIX, na exposição Internacional de Londres de 1862 e nas Exposições Universais de Paris, 1867, Viena, 1873, Filadélfia, 1876, Paris, 1878, 1889 e 1900. Em Viena, 1873 e Paris, 1900, foram atribuídos prémios a representantes portugueses (Silva, 2002). O ensino e os seus materiais desfilavam assim, também, nas *passerelles* da indústria e da tecnologia, *dizendo presente* (Lopes, 2004).

No século XIX e parte do XX, assistiu-se à consolidação dos sistemas estatais de ensino que criaram as condições para a profissionalização do professorado e para um novo entendimento das relações entre a escola e os cidadãos. Além disso, a segunda metade do século XIX assistiu ao sucesso das imagens, principalmente fotografias, mas também caricaturas e pinturas (Nóvoa, 2000). A vulgarização da imagem, junto das grandes massas populacionais, foi um processo iniciado ainda no século XVIII e tornado decisivo no XIX.

O século XIX deu novo sentido à imagem artística, apareceu a fotografia e a sua interinfluência com a arte, sobretudo com a pintura fez-se sentir. A preocupação com a fixação do visível desenvolveu-se ao longo do século, na continuação dos trabalhos de Schulze, Scheele e Wedgwood, utilizando a câmara escura, ainda no século XVIII. Inventores como Niepce, Daguerre, Fox Talbot e Nadar, entre outros, contribuíram para

a nova forma de fixar a imagem, captando o instante, o momento, que é a fotografia. Uma vez mais, julgo que o compreende, encontramos um campo tecnológico em evolução, como tantos outros, com o contributo de variados inventores, rumo à industrialização, ao encontro do quotidiano e à consequente vulgarização /massificação. Como sabe, os fotógrafos ocuparam parte do campo das artes plásticas, imitando a pintura e influenciaram também, simultaneamente, os processos de produção artística, permitindo e incentivando novos caminhos. Evidenciaram-se as *nuances* proporcionadas pelos ângulos de visão e pelas diferentes perspectivas, com consequências diretas nos processos gerais de observação e produção artística. As imagens parietais usadas no ensino, mais do que uma *espécie* diferente de fotos, são reproduções de obras artísticas, ou criadas especificamente, ou aproveitadas da obra de numerosos pintores que retrataram plantas, animais, ambientes, etc., ao que não foi estranho o desenvolvimento da litografia, um outro incremento tecnológico (Lopes, 2004).

Dos pintores *românticos* aos *impressionistas*, passando pelos *realistas* e *naturalistas*, ao longo do século, sobretudo após a década de 1840, quando se formou a *Escola de Barbizon*, surgiu uma nítida intenção de retirar a pintura dos *ateliers*, trazendo-a para a rua, ao encontro da natureza e do quotidiano. Tudo isto só foi possível graças aos progressos técnicos, também aqui revolucionários, produzindo novos tipos de materiais pictóricos, como tintas sintéticas e telas mais pequenas e fáceis de transportar, utilizáveis em qualquer local. Rapidamente muitos artistas começaram a imitá-los, uns com maior capacidade, sorte e ou talento, outros de modo julgado inferior, proporcionando um grande manancial de material, utilizável em contexto escolar. Alguns transformaram-se em ilustradores especializados abrindo caminho á poderosa tradição da ilustração científica. Foi aqui que uma boa parte da coleção de imagens, sobretudo para as ciências naturais, se foi abastecer.

No século XIX, desenvolveu-se toda uma nova maneira de ver, diretamente ligada à vulgarização da imagem. Subjacente a toda a modernidade da visão estava a ideia de espectador e de espetáculo. Muitos dos inventos técnicos foram expostos publicamente. A câmara escura, por exemplo, originou espetáculos de exibição. Impôs-se a temática, da atenção, do observador/espetador, da organização da visão subjetiva e da construção da visão moderna, a partir do século XIX, com o desenvolvimento das técnicas de observação. O século XIX (em que se impuseram os mapas e outras imagens escolares) marcou uma autêntica revolução nos modos de ver, nas técnicas de observação, dando lugar a uma cultura de espetáculo e de observador/espetador, desenvolvida após a invenção da câmara escura (Crary, 1996).

“Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era directamente vivido se afastou numa representação.” (Debote, 1991: 9)

A escola, a organização escolar e o tipo de ensino, não ficaram imunes a estas tendências sócio-culturais. A organização da sala de aula com os alunos sentados frente ao professor, como numa plateia para um espetáculo, vem de acordo com esta perspectiva. A utilização de material didático exposto na parede veio também nesse sentido, transformando-se em adereços cênicos, para um professor/ator que deles conseguisse tirar o devido partido, tornando os alunos em espetadores/observadores. Só que o espetador/observador não é nunca neutro, é condicionado e por sua vez também condiciona o próprio processo de observação (Lopes, 2004).

“For the problem of the observer is the field on which vision in history can be said to materialize, to become itself visible. Vision and its effects are always inseparable from the possibilities of an observing subject who is both the historical product and the site of certain practices, techniques, institutions, and procedures of subjectification.” (Crary, 1996: 5)

Dir-se-ia que “espetáculo e espectador se estruturaram historicamente em simultâneo, à medida que a experiência foi sendo dissecada e redesenharam outras oportunidades para a intervenção humana” (Ó, 2002).

A meu ver existe também na utilização/exposição destes materiais nas paredes escolares uma outra dimensão de certo modo litúrgica, pois ensinar implicava também deixar marcas ético-morais (Lopes, 2012). Tal como na atividade religiosa, sobretudo a da *Igreja Católica Apostólica Romana*, a liturgia da palavra é enquadrada por rituais litúrgicos (cânticos, orações, comunhões, bênçãos, batismos com a água e óleos, defumação com o incenso, etc.) onde são usados um conjunto de objetos sagrados e existe todo um cenário com estatuária sacra, pinturas, por vezes vitrais e outros que definem o ambiente apropriado para as atividades litúrgicas quotidianas. Este ambiente proporcionador do recolhimento, da contemplação, da meditação e da oração mantém-se patente perante os fiéis mesmo quando não estão a decorrer atividades litúrgicas de modo a que cada um encontre o conforto espiritual necessário e o local apropriado para as suas atitudes devotivas individuais. A atividade escolar tem também um caráter que se interliga a certo nível ao da atividade religiosa. A pedagogia moderna foi beber muito às práticas e atitudes éticas *protestantes* que foram depois assimiladas a seu modo pelo catolicismo. Pretende-se que o professor seja visto como onisciente e que a sua palavra seja como que *sagrada*, no sentido de incontestável. As aulas na escola moderna são sobretudo, em grande parte a expressão da *liturgia* da palavra a que o aluno deve estar atento, tomar apontamentos e reescrever ou recitar, mimeticamente, pois é necessário avaliar o que se aprendeu e nos testes e exames não há lugar senão para a repetição da visão ensinada pelo *mestre*. É evidente que já não é o ensino escolástico, mas muitas características de fundo permanecem. Os mestres devem ser respeitados porque são os fiéis depositários de toda a sabedoria e conhecimento. É uma característica da escola que se vem acentuando apesar de se afirmar que o aluno deve raciocinar livremente.

Propaga-se a *verdade revelada* da ciência *perfeita*. É o professor que tem a *missão sagrada* de a transmitir e o aluno deve saber repeti-la, claro que se possível por *palavras suas*. O paradigma da avaliação está hoje mais onnipresente do que nunca. Será que estamos longe da escola da catequese fosse ela católica ou protestante?

Vistos assim os quadros, imagens e mapas parietais, bem como as fotografias que decoram as paredes da escola acabam por ser o equivalente à arte sacra que decora os templos religiosos. O ritual diário escolar inspira-se no ritual religioso desenvolvendo uma atitude de crente que tem de acreditar piamente nos *dogmas* da ciência moderna. Tal como nos templos esta decoração pedagógico-didática mural permanece nas paredes para que os alunos encontrem o ambiente adequado para contemplar/assimilar mesmo quando não estão a decorrer atividades letivas. Os momentos de silêncio, cada vez menos presentes numa escola atual progressivamente invadida por uma pafernália de atividades, podem levar ao recolhimento e ao desenvolver da *fé* do acreditar e assimilar nas imagens permanentemente expostas na sua frente. Julgo que, e espero que o veja e reconheça, está em causa a inculcação de normas e valores éticos e morais, de se impregnar os jovens com a moral social/civilizacional que normaliza e integra promovendo a *mesmidade*, no sentido de tornar todos e cada um na mesma maneira de ser, de pensar e de atuar. A escola que retira os jovens dos outros convívios e os encerra entre paredes, no trabalho quotidiano de se autofabricarem como seres socialmente enquadrados é a mesma escola que adotou frequentemente uma disposição arquitetural semelhante á dos conventos. É a escola que produz seres crentes na sua verdade científica e cultural, pelo que os materiais didáticos devem adaptar-se a essa realidade.

Sendo os quadros parietais um produto interligado com a mentalidade positivista, convém não esquecer que alguns positivistas, aliás como alguns iluministas, já tinham feito algo semelhante, pretendendo fundar uma igreja/religião positiva. Já agora também a maçonaria apelidou de templos os seus locais de encontro e tratou de os decorar cenicamente para a execução de rituais. As ligações entre variadas formas de estar no mundo são diversas e a escola é dos mais poderosos instrumento de integração, normalização e divulgação de ideias socialmente relevantes. Penso que lhe posso dizer que os quadros parietais são também aparato duma certa liturgia quotidiana que atua quando o professor os utiliza ou manda utilizar e quando permanecem apenas expostos na parede captando a atenção dos mais distraídos. A sua forma de atuar é pois *natural*, por que não forçada e os jovens habituam-se a fazer uma ideia das coisas tais como as observam, sem perceber que se trata de uma realidade construída profissionalmente para o efeito (Lopes, 2012).

A problemática da perceção e da atenção é fundamental na análise da utilização dos meios parietais de ensino. Esses recursos técnico-didáticos tentaram, em minha opinião, sobretudo transmitir perceções, captar a atenção, ou concentrá-la em determinados aspetos, fazendo viver ou reviver num universo assim revelado, tanto no que concerne

aos mapas propriamente ditos, como no que respeita aos quadros e imagens que divulgavam paisagens, plantas, animais, partes do corpo humano, etc. Mas, digo-lhe também que vejo agora claramente que eles tiveram igualmente, intencionalmente ou não, uma dimensão oculta de propagação de uma ampla moral social/civilizacional. Como era difícil proporcionar a grupos de alunos, em qualquer parte do Mundo, o conhecimento de zonas, animais, paisagens e ambientes distantes, a sua divulgação fez-se muitas vezes deste modo. Mas o que foi assim revelado aos alunos foi o produto de escolhas intencionais formando também uma forma de integração e de controlo. Numa época em que predominava já a imagem e em que a arte cada vez mais se divulgava, institucionalizando-se a fotografia como uma forma privilegiada de fixação de momentos, a utilização didática destes recursos surgiu *naturalmente*. Foi também uma forma de controlar e normalizar a população escolar, ajudando a construir personalidades bem moldadas socialmente. Entre tantas tecnologias disponíveis quotidianamente, em tantos campos, os meios visuais parietais foram mais uma! (Lopes, 2004).

No século XIX, sobretudo no contexto das rivalidades coloniais e da conferência de Berlim de 1885, fizeram-se grandes expedições de exploração territorial e científica, nomeadamente a África, cruzaram-se ali as intenções políticas, com as geoestratégicas e científicas. Os Estados-nações tratavam de se afirmar, rivalizando e competindo na construção de impérios coloniais que proporcionassem o desenvolvimento das respetivas economias. Desenvolveu-se uma enorme curiosidade por novas paisagens e ambientes, ou seja imagens, desempenhando o mapa, o desenho e a fotografia, um papel fundamental. Não sei se o vê assim, mas é um espírito de época a que as tecnologias parietais não puderam escapar.

“Aos fotógrafos caberia trazer as imagens positivas, reveladoras dos rigorosos estudos e levantamentos científicos efectuados a fim de animarem as edições culturais da época. (...) África – a utopia e a realidade ou o triunfo do sagrado cientismo positivista. A imagem e a ciência, a nova imagem – a fotografia.” (Nunes in Janeira et al (Ed.), 1996: 139-140)

É neste espírito de época que mergulharam as raízes mais recentes dos quadros e mapas murais.

“The emergence and flowering of wallcharts production in late nineteenth-century Germany was possible by a unique combination of several elements: structural transformations within the educational system, trends in scientific practice and pedagogical thought, and artistic skills. Thus wallcharts, and in particular scientific wallcharts, represent a valuable source for the study of the historical development of these different areas and for their reciprocal interrelations, particularly since some of their authors and editors operated simultaneously within more than one area. (Bucchi, 1998: 184)

A época oitocentista foi um período fundamental quer para a fundação e institucionalização dos liceus que entre nós foram veículos privilegiados para a

circulação/utilização destes materiais, quer para a fixação dum sistema de ensino moderno que ainda permanece, em grande parte, apesar das sucessivas e contínuas reformas. Se olharmos com atenção o sistema de ensino português viveu/vive em contínua reforma, adaptação reconstrução e no entanto na sua essência as características da escola moderna continuam aí omnipresentes. Ao desenvolverem-se diversas tecnologias e métodos educativos, tais como as imagens murais, a escola não é mais do que um campo onde a tecnologia surgiu ao serviço da sociedade, fazendo quer a aplicação prática do que se ia pesquisando cientificamente quer a apologia social dominante.

A incorporação da leitura de mapas no ensino geral destinado às crianças não existiu em Portugal antes do fim do século XVIII e só se generalizou, lentamente na segunda metade do XIX. O ensino da geografia e da história associou-se-lhe então, sob a forma de mapas incorporados nos manuais, ou reunidos em atlas ou, ainda, apresentados aos alunos em mapas murais (Daveau e Galego in Dias (Coord.), 1995).

Em termos ideológicos, entre outras perspetivas, no século XIX, ressaltou o positivismo como uma estrutura cultural de certo modo dominante, pelo menos com larga aceitação e prolongada influência. O positivismo marcou tanto pelo que fizeram os seus defensores, como os seus detratores, para o contrariar. À sua volta concentraram-se, em várias áreas, uma boa parte dos debates e polémicas oitocentistas. Foi uma visão do mundo e da ciência com implicação direta nos processos de ensino que deixou profundas marcas, até aos nossos dias. No entanto o positivismo, como atrás lhe disse, não é mais do que o culminar duma mentalidade que tem os seus inícios bem atrás, pelo menos no iluminismo e que perfilha a utopia da resposta científica para tudo, do progresso cumulativo e inevitável, o que é também um ideal superior da modernidade. Como se a ciência fosse imune a escolhas políticas, a ditames económicos e a preceitos éticos. A ciência como a salvação de tudo e de todos, uma vez mais uma ligação ao pensamento de Comenius, entre outros.

Mapas, quadros e afins são, em grande parte, uma herança do espírito positivista e da permanente revolução tecnológica, constituindo não só um recurso didático que se continuou a utilizar, mas também uma forma de decoração, típica do espaço escolar, marcando uma ideia de escola que encontramos em imagens de todos os graus de ensino nas mais variadas zonas, mantendo-se ao longo dos tempos. Simultaneamente era um modo de comunicação dessa ciência criadora dum pensamento *positivo*.

O ensino é um meio de transmitir conhecimentos e valores e também uma forma de normalizar e submeter os jovens às ideias escolhidas, para os vincular. Frequentemente, não se procurou que o aluno fosse verdadeiramente à descoberta, ainda que alguns o defendessem abertamente, mas sim que interiorizasse de modo mais ou menos ativo, o que se lhes transmitia como verdade científica pura. A escola tentou fazer tudo isto do modo mais *natural* possível evitando resistências e os meios parietais foram adjuvantes

fundamentais para atingir tal desiderato. É evidente que a escola moderna assumiu a função de instruir e educar integralmente, para o que juntou todo o conjunto de saberes enciclopédicos que representam um conhecimento totalizante do mundo, o que está presente nos objetos com que a escola contacta e nos que a escola utiliza. Os alunos foram munidos de um certo modo de pensar, ou seja de uma racionalidade que lhes permite a aquisição e a transmissão de conhecimento, mesmo quando não existia a ação direta do professor, só pela interação com os objetos. De modo lento e sucessivo, por uma estratégia de repetição, semelhante á de muita iniciativa publicitária, os jovens foram aprofundando o seu conhecimento sem sair do que já era conhecido, assumindo-o *naturalmente* como verdade inquestionável. As escolhas curriculares e programáticas não foram, nem são, certamente neutras, têm subjacentes mecanismos (políticos, económicos, sociais, ideológico-filosóficos) muito concretos. A utilização de imagens como se fossem a própria realidade, foi uma das formas de legitimação (como certificado de *cientificidade*), das matérias/disciplinas, a transmitir. Foi como se afirmassem que se conseguiam produzir aqueles materiais, duma materialidade tão visível, então aquele campo de ciência existia com autonomia e validade prática, justificando a sua inserção no currículo como disciplina autónoma. As imagens murais aumentaram a própria imagem exterior de cientificidade que os campos do saber pretendiam assumir, ajudando a justificar a sua importância no interior do currículo.

“Na complexidade do processo da sua construção, as disciplinas firmam a sua filiação a saberes produzidos noutras instâncias do saber-poder, por exemplo, as universitárias. Visam com esta estratégia, legitimar-se pelo reforço da imagem de cientificidade. Operam na sua definição com saberes que cruzam vários campos de especialização. A conexão destas filiações formam um ‘magma’ conceptual que permite localizar a sua diferença no interior dos currículos. Noutro plano, a sectorização das disciplinas no ensino secundário não se materializa na transposição directa dos conhecimentos das áreas de especialização das quais reclamam paternidade. Constituem ‘arranjos’ sociais destes. Tanto mais que, os discursos referentes a cada disciplina procuraram, histórica e socialmente, fixar-se a determinadas identidades num plano de interacção conflitual com os discursos de outras disciplinas que, como elas concorrem para o mesmo projecto educativo. Em resumo, as identidades que localizam cada disciplina num plano de estudo decorrem da apropriação de saberes produzidos a outros níveis de conhecimento mas, na medida em que a estes se exige uma acomodação a um projecto global de ensino, as lutas sociais travadas no interior do currículo serão determinantes na sua construção.” (Marques, 2000:13-14)

Resumindo, digo-lhe que, para mim, espero que a partir daqui para si também, as grandes linhas que enquadram o aparecimento, divulgação e desenvolvimento de quadros e mapas parietais, facilitando a sua compreensão foram a tecnologização progressiva da sociedade, a influência do rigor positivista e o carácter enciclopédico e pluridisciplinar da escola moderna, nomeadamente o ensino liceal. As imagens parietais foram recursos didáticos surgidos em parte da evolução tecnológica pós *Revolução Industrial* que trouxe, continuamente, as aplicações da investigação científica para o quotidiano. Tratou-se duma aplicação tecnológica entre muitas outras que foram constantemente surgindo, em todos os campos de atividade humana (Lopes, 2004).

O positivismo, como disse, marcou o século XIX, em que estes materiais conheceram grande desenvolvimento. Na sua senda não só progrediu um conhecimento rigoroso como surgiram e desenvolveram-se novos campos do saber. Enquanto movimento ideológico teve o seu tempo, foi contestado, mas deixou marcas permanentes, nomeadamente no campo do ensino, ligando-se intrinsecamente a este tipo de tecnologia. Ficou também o hábito de decorar as paredes das salas com estes materiais que se converteram em adereços cénico-decorativos e até em certa medida litúrgicos, fundamentais. A imagem de escola que perdurou até nós não dispensa este modo de decoração que faz parte do nosso imaginário.

O ensino liceal, vocacionado principalmente para as elites, procurou uma educação integral, onde a cultura geral e o conhecimento das mais variadas matérias estavam presentes. Ele não foi o único campo de atuação destes materiais, mas foi um local privilegiado para a sua aplicação. O próprio caminho sinuoso de afirmação de algumas áreas curriculares/disciplinares necessitou de formas de afirmação/legitimação e a imagem de rigor destes materiais contribuiu para tal.

Toda a sociedade a partir do século XIX se voltou para o espetáculo. Pouco a pouco todos passam a ser espetadores de alguma coisa. Ser espetador é concentrar a atenção e é também, da parte de quem promove o espetáculo, captar essa atenção e dirigi-la para onde se pretende. Aqui estão envolvidos os mecanismos físicos da visão que condicionam a atenção, que foram cientificamente estudados, como referimos anteriormente. A escola não ficou incólume a esta perspetiva e frequentemente atuou como um espetáculo que se oferecia aos alunos, captando e dirigindo o seu interesse e atenção. Os meios parietais de ensino inscrevem-se em grande parte neste mecanismo de ser espetacular para despertar o interesse e dirigir a visão dos alunos de modo não só a observarem mas também a apreenderem o que lhes era destinado

Uma dimensão que se evidencia bem em todos os quadros e mapas é a dimensão estética, além de úteis e comunicativos estes meios deviam ser belos não só para cativar os alunos mas também para estimular o gosto e criar hábitos relacionados com a fruição de objetos esteticamente atrativos. Esta beleza foi procurada por todos e era uma atividade transversal às diversas áreas disciplinares, defendida muitas vezes pelos próprios programas e regulamentos (Lopes, 2008c).

Saiba que para conseguir atingir os seus propósitos didáticos tanto os quadros como os mapas foram frequentemente sujeitos a alterações em relação à realidade de modo a aumentar a sua capacidade expressiva. É frequente encontrar neles simplificações, cortes, visões diferentes num mesmo plano e generalizações. O mais importante era serem cativantes, explícitos e simples para permitirem uma interpretação imediata e o mais intuitiva possível. Sobretudo a característica comum que mais se salienta é a da eficácia. Foram quase todos profissionalmente concebidos, tendo em conta os mecanismos da visão e da perceção de modo a transmitir uma mensagem

pedagogicamente útil e a esmagadora maioria conseguiu-o. Se alguns não eram tão bons não foram decerto adquiridos havendo também aqui uma seleção natural e assim, os que perduraram até nós foram os que foram escolhidos por sucessivas gerações de professores como sendo os melhores. Claro que existe aqui também uma dimensão económica, comercial, muitos foram quase impostos por editoras como condição para venderem outros ou foram bónus por outras aquisições e certamente muitos foram adquiridos sem que de tal houvesse necessidade, por vezes porque eram sinónimo de modernidade e um prestígio para quem os exibia. Até os centros de explicações na sua publicidade os invocavam.²⁵⁴ São, na generalidade, poderosamente eficazes, mesmo alguns mapas que não foram construídos especificamente para fins escolares conseguem alcançar esse objetivo. São produtos racionalmente concebidos para comunicarem conhecimentos científicos de modo dinâmico e atrativo e conseguem realizar esse propósito. Ao mesmo tempo sub-repticiamente transmitiram valores e princípios, *naturalmente*, contribuindo para uma certa uniformização social, uma *mesmificação*. Procuraram captar a atenção e comunicar transmitindo toda uma panóplia de conhecimentos atrativamente. No entanto, apesar da maioria dos professores e até dos seus produtores os relacionarem com um ensino intuitivo e vivo que apelava aos assuntos concretos e à descoberta, na realidade estes meios por si só não o logravam, aliás mesmo as formas de comunicação mais atuais, analogamente, por si, também muitas vezes o não conseguem. No fundo tudo depende de cada professor e do modo como os utilizou/utiliza. Se perspetiva um ensino possibilitador da descoberta e incentivador do raciocínio, então estes meios foram/são bons auxiliares. Mas, se pratica um ensino mais discursivo e/ou demasiado demonstrativo, onde o aluno teve/tem um papel de observador bastante passivo, então estas tecnologias, sobretudo se ficaram demasiado tempo à sua frente, como enfeitos, ou se a sua quantidade em cada momento for demasiada, dispersando a atenção, de pouco serve e não foi/é por os utilizar que o ensino fica mais dinâmico ou obtém melhores resultados.

Outra evidência é a transversalidade de muitas editoras que trabalharam em simultâneo tanto com quadros como com mapas de variadas temáticas, áreas científico-disciplinares e autores, bem como a comunicação e colaboração entre editores de modo que identifiquei sobretudo localidades que foram centros de edição de materiais didáticos. Aliás estes editores, no geral, não eram só especializados em materiais parietais mas sim em materiais didáticos, em geral. Entre os mais variados locais de edição salientam-se Londres, Paris, Milão, Berlim, Darmstadt, Gotha, Braunschweig, Estutegarda, Leipzig e Chicago. Existindo também alguma produção em Munique, Dusseldorf, Estocolmo, Viena, Bordéus, Bruxelas e Montmorillon. Saiba também que entre nós, apesar de alguns materiais, sobretudo mapas de produção de organismos oficiais, terem sido

²⁵⁴ Veja-se a propósito o Anexo 1 desta tese.

editados em Lisboa e existir eventualmente alguns, poucos, editados nas ex-colónias africanas, a esmagadora maioria dos exemplares parietais editados foram-no no Porto onde estiveram ativas, a este nível, várias editoras (Lopes, 2004).

Globalmente digo-lhe que ao longo dos tempos foram utilizados meios parietais de ensino na atividade pedagógica do ensino das línguas vivas. A sua utilização fez-se sobretudo como exemplificação dos quotidianos dos países cujas línguas eram estudadas e como forma de dinamização da conversação nessas línguas, sobretudo nos níveis mais elementares onde se aprendia vocabulário. Várias gerações evoluíram ao seu lado. Foram eficazes e importantes ainda que a dinâmica da sua utilização fosse subordinada à capacidade dos respetivos professores. A utilização destes meios que evoluíram à medida que as técnicas de impressão também evoluíram, fez-se sobretudo como uma forma de imitação dos quadros e mapas que se utilizavam nas aulas das disciplinas mais científicas. Era uma forma de garantir a sua própria *cientificidade* e recriação do real. Contudo o aparecimento e vulgarização dos episcópios, dos filmes e dos diapositivos, bem como posteriormente o vídeo, acabaram por ir limitando a sua continuidade pedagógica. A utilização destes meios foi uma forma de integração destas disciplinas num espírito didático geral e no modo de conceber a imagem rigorosa e erudita da escola.

As imagens utilizadas nas línguas vivas serviram para dar a conhecer algumas facetas do quotidiano dos países que as produziam permitindo a comparação com o próprio quotidiano do aluno e do seu país. Simultaneamente desenvolveram alguma aculturação, a observação e o sentido estético, possibilitando a conversação e estimulando a comunicação oral e escrita, nessas línguas, quer descrevendo os quadros, quer partindo deles para explanações mais criativas. Nos quadros de línguas vivas salientam-se, implícita e explicitamente os valores burgueses da sociedade de consumo, o culto do trabalho, da família clássica, a subalternização das mulheres e das raças e sociedades diferentes que raramente aparecem.



Fig. 10 – Quadro parietal para línguas vivas da coleção Rossignol, meados do século XX²⁵⁵

²⁵⁵ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel entre 2002 e 2003 (Lopes, 2004)

Os quadros de ciências naturais, além de formas de captação da atenção e de desenvolvimento do sentido estético e da capacidade de observação, foram utilizados para dar a conhecer o aspeto físico de muitos exemplares longínquos, difíceis de observar de outro modo e a partes do corpo humano que como é lógico seriam impossíveis de observar neste nível de ensino. Contudo a sua utilização também era feita em relação a plantas, animais e minerais mais vulgares dos quais existiam exemplares *vivos* passíveis de utilização, permitindo ao professor indicar pormenores que os alunos deveriam verificar nos exemplares de que dispunham e ajudando-os a guiar observações e dissecações (Cavadas & Lopes, 2009).



Fig. 11 – Quadros parietais de Ciências Naturais/Biologia²⁵⁶

Nos quadros de ciências naturais surge sobretudo o culto do rigor e da superioridade da ciência, cujo saber é inquestionável. Aqui e ali, quando aparecem enquadramentos do modo de vida de animais domésticos, as representações são ideologicamente semelhantes às das dos quadros de línguas vivas. Por outro lado entre a imensa variedade zoológica e botânica existe subjacente toda uma linha de conhecimentos que pode levar a ligações frequentes a temáticas como a colonial, dependendo sobretudo da utilização feita pelo professor.

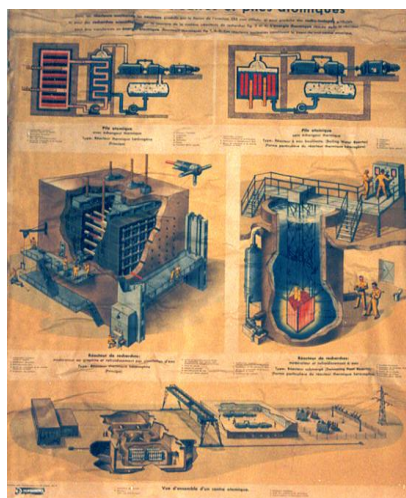


Fig. 12 – Quadro parietal de Ciências Físico-Químicas²⁵⁷

²⁵⁶ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel entre 2002 e 2003 (Lopes,2004)

Das ciências físico-químicas muito pouco perdurou, entre nós, ficaram apenas representações de átomos e de instalações atómicas e diversas tabelas.

O conjunto de mapas e quadros parietais respeitantes a geografia, não sendo dos mais vastos revelou-se suficientemente variado e significativo para termos uma noção de como ao longo dos tempos estes meios tecnológicos foram utilizados nesta área do conhecimento em que são aparentemente indispensáveis.

Os mapas surgem naturalmente no nosso quotidiano e são inerentes à nossa maneira de raciocinar, a sua origem perde-se nos tempos. Muito antes de haver escola e de ser possível a impressão já existiam e foi de modo progressivo que se foram implantando tornando-se indispensáveis. A sua inserção no universo escolar foi também *natural* logo que a evolução técnica o permitiu. A utilização dos mapas geográficos serviu não só como forma de captar a atenção mas também como adjuvante do pensamento geográfico, permitindo o desenvolvimento da capacidade de observação, comparação e relação de fatores, bem como comunicando os pormenores a apreender dos variados territórios. Por outro lado eles permitiram inculcar nos jovens, de modo *natural*, os valores dominantes quer na sociedade ocidental em geral, quer na sociedade portuguesa em particular.



Fig. 13 – Mapa parietal sobre clima, para uso da Geografia, meados do século XX²⁵⁸

Plenos de pormenores do mais variado tipo foram também apelando à memorização. Os mapas geográficos na sua esmagadora maioria apresentam um carácter eurocêntrico com a Europa e o Oceano Atlântico em posição central, geralmente seguem uma orientação anglo-saxónica sendo as longitudes definidas a partir do meridiano de Greenwich, no entanto alguns dos exemplares franceses fogem a esta regra definindo-as a partir do de Paris. Em muitos dos aspetos sócioeconómicos presentes sobretudo nas legendas está implícita a sociedade burguesa ocidental de consumo e a questão colonial.

²⁵⁷ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel entre 2002 e 2003 (Lopes,2004).

²⁵⁸ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel entre 2002 e 2003 (Lopes,2004).

Os mapas históricos foram utilizados como forma de complemento das lições de história possibilitando a observação de onde se processaram os factos históricos, ressaltando a memorização de datas e factos ao mesmo tempo que captavam a atenção dos jovens e lhes desenvolviam o sentido estético e de observação, inculcando-lhes de modo natural os valores defendidos pelo pensamento oficial. Nos mapas históricos encontram-se também as marcas da superioridade da sociedade ocidental e cristã, alguma superioridade da raça branca e sobretudo muitas marcas dos colonialismos. Falar de mapas é também falar de história um casamento feliz que dura à uma eternidade. A utilização de mapas na atividade de pesquisa histórica perde-se nas brumas dos tempos. Consequentemente no ensino da história os mapas foram sempre marcando presença.



Fig. 14 – Quadro parietal sobre máquinas de guerra, para uso da História, século XIX²⁵⁹

No fundo a história teve sempre como coordenadas fundamentais o espaço e o tempo e a caracterização espacial fez-se quase sempre com o recurso de mapas. Sobretudo aquela historiografia mais clássica, plena de fatos relacionados com reis e batalhas, que pontificou no ensino português ao longo da vigência do ensino liceal, recorreu sempre aos mapas como forma de situar os acontecimentos e de fazer memorizar as datas, os locais de batalhas e os movimentos dos povos. Além disso também algumas gravuras e aquarelas de penhor nacionalista e grandiloquente foram transformadas em quadros parietais, nomeadamente em Portugal.

Quanto à questão de saber que imagens predominavam, digo-lhe que tal variou também consoante a área disciplinar abrangida. Em relação às línguas vivas predominaram o quotidiano, a vida familiar, os transportes, as tarefas domésticas, as compras, as profissões e atividades económicas, os transportes, os objetos comuns, a comida, o desporto. As imagens relacionaram-se com a época e o país em que foram concebidas dando a conhecer as mais variadas facetas do seu quotidiano.

²⁵⁹ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel entre 2002 e 2003 (Lopes, 2004).

No que diz respeito às ciências físico-químicas predominaram os átomos e as diversas tabelas. Quanto às ciências naturais dentro da enorme variedade de imagens, algumas bastante singulares, o predomínio foi para as plantas e os animais, seguidas pelo corpo humano. Existem igualmente imagens de minerais, de geologia, de observações microscópicas, de paleontologia, mas a grande predominância foi da zoologia, da botânica e as relacionadas com o corpo humano.

Ao nível dos animais estes existiram de todos os tipos dos mais comuns e domésticos aos mais longínquos e exóticos, na esmagadora maioria em desenhos rigorosos e realistas. Surgiram representações naturais, representações no seu habitat, em grupo, em movimento e as anatómicas com detalhes em corte.

Em relação às plantas encontra-se toda uma variedade de plantas das mais comuns às mais exóticas, em representação natural, com grande destaque para os pormenores morfológicos, muitas vezes simultaneamente e em corte. Surgiram também as degenerações e as doenças mais comuns das plantas.

Quanto ao corpo humano ele surgiu em tamanho natural, por inteiro, mas também segundo os seus sistemas, circulatório, respiratório, etc., bem como através da representação dos diversos órgãos. Normalmente está representado realisticamente e bem ampliado, com visões em corte e planos simultâneos que dão uma imagem de conjunto. Surgem também representações das degenerações, doenças e deficiências de funcionamento. Existem ainda imagens ligadas às regras de alimentação e higiene.

Em relação à geografia, ainda que existam visões fotográficas, quadros astronómicos e mapas de meteorologia, predominaram os mapas físicos e políticos dos vários continentes e os planisférios. São mapas que primam pela cor e pela legenda de modo a proporcionar uma leitura fácil e intuitiva. Nos políticos surgem toda uma panóplia de informações populacionais, administrativas e económicas, evidenciadas pela legenda, aliadas à divisão por países expressa pelas diversas cores. Nos físicos predominaram as correntes principais e as profundidades, mostradas pelos diversos tons de azul, nos mares e as altitudes marcadas pelos tons de verde e castanho, nos continentes. Existem frequentemente pequenos mapas que apresentam diversa informação e permitem variadas comparações. Em Portugal predominaram os mapas e cartas de carácter nacionalista e colonial, nomeadamente feitos por organismos oficiais. Existe ainda muita informação política, administrativa, económica e de meios de comunicação que remete para um ensino que fez sobretudo uso da memorização.

No que concerne à história ainda que surjam alguns elementos iconográficos predominam os mapas de carácter geográfico onde através de símbolos muito específicos, como as bandeiras, em relação a locais de batalhas e as linhas inteiras ou quebradas que marcam fronteiras, rotas e deslocações de povos, se comunica a mensagem histórica. São mapas sobretudo ligados a um ensino que privilegiou as batalhas, as datas e os factos ditos grandiosos. Apesar do passado glorioso ligado aos

descobrimientos e da importância do colonialismo entre nós, não só quase não encontrei mapas históricos, específicos, portugueses, como os exemplares ligados a estas temáticas não são numericamente muito expressivos.

Quanto à evolução das imagens ao longo dos tempos e se essa evolução acompanhou as mudanças pedagógicas e científicas. Os estudos que fiz não enveredaram especificamente muito por esse rumo das relações com a evolução pedagógica e científica, não foi o seu objetivo fundamental, ainda que tal possa constituir por si só um bom motivo para outras abordagens. As informações a este nível são um pouco relativas, no entanto fica uma sensação global de que estes meios parietais ainda que acompanhando a evolução científica e pedagógica, no geral não retrataram grandes mudanças em função disso. Aliás a evolução destes meios de ensino foi muito relativa. Com o passar dos tempos a qualidade de impressão melhorou, o colorido intensificou-se, mas as formas globalmente mantiveram-se estáveis. Ao nível das línguas vivas, entre os mais antigos e os mais recentes notam-se mudança no vestuário, nas atividades humanas, nos meios de transporte, etc., contudo o carácter geral e a orientação dada às coleções manteve-se relativamente sempre o mesmo. Em relação às ciências naturais a variedade e o grau de perfeição atingido foi de tal modo elevado desde o alvor do século XIX que no geral pouca evolução se pode notar, antes pelo contrário há uma repetição de temas e formatos, como mais ou menos colorido, maior ou menor legenda e ampliação. Por vezes houve sucessivas reedições e edições com base em trabalhos anteriores. Poucas são as exceções a esta regra geral. Com os mapas geográficos também se passa algo semelhante as formas foram definidas há muito, até porque se trata do retratar do planeta que se encontra relativamente estável e já foi muito esquadrihado. Assim com maior ou menor escala, com mais atenção nuns pormenores ou em outros, com um colorido mais vivo ou mais suave, foram-se fazendo mapas semelhantes, edições e reedições atualizadas em detalhes, mas sobre um mesmo desenho de base. Até uma boa parte das legendas e respetivos símbolos utilizados são comuns. Em história nota-se uma certa evolução no sentido do maior colorido ainda que as formas globais não tenham evoluído muito. Os mais antigos são pouco coloridos sendo a cor aplicada sobretudo em traços delimitadores. Depois seguiram-se mapas com cores suaves e só a partir de meados do século XX a cor foi empregue plenamente como forma de comunicação aumentando os símbolos e legendas.

Em relação à utilização que foi dada às imagens parietais. As imagens e quadros foram utilizados sobretudo como auxiliares dum ensino que se pretendia ativo e interessante como forma de comunicação científica. Através da visualização dos mais diversos aspetos pretendia-se não só captar a atenção dos alunos como também dar a conhecer os mais variados aspetos quotidianos, científicos e civilizacionais de modo concreto. Aliás, foi em função de tal aspeto que intitulei o meu trabalho de mestrado de *Captar a Atenção, Ilustrar a Memória!* Deste modo permitia-se o raciocinar sobre o que bem se

conhecia e que por estar tão perto nem sempre se reparava nos pormenores e também passar a conhecer o desconhecido, diferente, distante e exótico observando-os nos mais variados aspetos, pelo menos da imagem que deles se pretendia dar.

Concluindo, todo o vasto conjunto de imagens, quadros e mapas que tive oportunidade de observar mostram que estes meios foram sobretudo uma forma de comunicação educacional que tentou levar os alunos a concentrarem a sua atenção, observando o que se pretendia que lhes ficasse na memória. Durante muito tempo foram sinónimo de transmissão de conhecimentos e valores explícitos e implícitos contribuindo para a sua formação científica e para a sua educação como cidadãos. É evidente que este último aspeto teve formalmente intenções diferentes em épocas da *Monarquia Constitucional*, da *Primeira República* e do *Estado Novo*, no entanto, apesar de as intenções serem aparentemente diferentes, nem sempre essas diferenças foram notórias ao nível do ensino praticado e até da linguagem utilizada. Uma evidência que surgiu da consulta da correspondência recebida e expedida, dos relatórios de professores e atas foi a da constante repetição de ideias e argumentos. Não fui certamente o primeiro a notá-lo, mas digo-lhe que ao longo dos tempos grande parte das queixas e reivindicações dos professores não se foram alterando muito e uma boa parte dos documentos produzidos, em épocas bastante diversas e distantes, são frequentemente similares, inclusive na linguagem. Muitas novidades de cada época, como, por exemplo a defesa de um ensino ativo centrado nos alunos, são, no fundo, análogas às de outras épocas.

Estes meios foram usados frequentemente por serem ferramentas poderosas que permitiam *disciplinar* e inculcar ideias de modo *natural* sem grandes resistências. O aspeto rigoroso e concreto que assumiram dava-lhes uma autoridade que no geral foi pacificamente aceite.

Finalmente e resumindo, os mapas escolares, quadros parietais e afins, são uma tecnologia surgida no século XIX utilizada em contexto educativo, fazendo parte do quotidiano da sala de aula, constituindo até, em muitos casos, um elemento decorativo fundamental que contribuiu para caracterizar o ambiente escolar. Foram mais uma tecnologia à disposição da sociedade. Tiveram uma inspiração na *cientificidade*, bem ao gosto positivista, servindo em parte para ajudar a justificar o aparecimento de novas disciplinas no currículo. O material didático parietal usado nas escolas ao longo dos tempos é hoje uma forma de património histórico-cultural devendo associar-se-lhe os conceitos de material didático, património educativo, herança cultural e património histórico. Há que ter em atenção que muito dele está irremediavelmente deteriorado, em desaparecimento, não existindo já muitas hipóteses para o observar. Cabe à história da educação enquanto campo científico de estudo dos materiais e quotidianos do ensino conservar, estudar, interpretar e divulgar este autentico tesouro patrimonial, é a isso que tenho dedicado uma parte do meu tempo nos últimos anos, sempre na esperança que outros se juntem a esta atividade (Lopes, 2010).

No fundo, o que se pretendeu, desde o início, com o recurso às diversas imagens parietais, foi ilustrar a memória para que todos conhecessem os mais diversos aspectos, da fauna e flora, do corpo humano, do nosso planeta, da história, de ambientes diversos, etc., efetuando-o de modo suficientemente espetacular para permitir captar efetivamente a atenção. Julgo no entanto que também existiu um outro objetivo oculto na sua utilização, o de propagar *naturalmente* todo um conjunto de valores morais e sociais, tal como irei desenvolver mais adiante!

Avancemos pois para outros percursos de viagem, por outras paisagens novas que importa observar e que irão confirmar estes aspetos que cabo de lhe revelar.

2 – A circulação das ideias pedagógicas e dos materiais de ensino

Só a palavra nos põe em contacto com as coisas mudas. A natureza e os animais são desde logo prisioneiros de uma língua, falam e respondem a signos, mesmo quando se calam; só o homem consegue interromper, na palavra, a língua infinita da natureza e colocar-se por um instante diante das coisas mudas. A rosa informulada, a ideia de rosa, só existe para o homem” Giorgio Agamben (Agamben, 1999,112)

Façamos agora uma primeira jornada fora dos caminhos já anteriormente trilhados. Não se trata ainda de paisagens muito longínquas, exóticas, fora do comum, até porque muitos foram os que já nos deram evidências delas, mas é importante dedicar-lhes a nossa melhor atenção com uma visão pessoal. Há muito que vários autores de referência vêm escrevendo sobre a circulação das ideias e dos materiais pedagógicos e sobre a difusão internacional da escola. É um assunto já bastante tratado. De qualquer modo pela questão da difusão e utilização dos materiais parietais é conveniente determo-nos um pouco à volta dele, procurando argumentos comprovativos dentro da nossa investigação. Seria relativamente fácil fazer aqui alusões e citações a obras de referência nesta questão, nomeadamente trabalhos de Ramirez, Boli & Ramirez, Meyer, Meyer & Ramirez, Meyer Ramirez & Soysal, Schriewer, Schriewer & Nóvoa e outros. Não é essa no entanto a minha opção, julgo ser aqui mais importante revelar-lhe reflexões minhas a partir dos materiais de investigação e da leitura que fiz de alguns autores. De qualquer modo é importante fazer de passagem algumas referências que enquadrem a minha exposição subsequente.

Por exemplo, Schriewer & Martinez em *World-Level ideology* defendem que a interconetividade global crescente referida como internacionalização ou globalização a partir do século XX tardio inclui não só as relações económicas, consumo de ciência e tecnologia, meios de comunicação e turismo, mas também aparentemente os sistemas educacionais contemporâneos. “At any rate, indicators pointing at na intensification in international communication and co-operating networks in the áreas of educational research, educacional planning and educational policy development are as numerous as impressive” (Schriewer & Martinez, 2003: 9).

Há que referenciar a versão fenomenológica e cultural das teorias de sistema mundial desenvolvidas por pesquisadores à volta de John W. Meyer e Francisco O. Ramirez e outros da *Universidade de Stanford*. Eles conceberam o sistema mundial primeiro em termos da emergência de uma “política mundial” e um correspondente “ambiente cultural transnacional”. Disponibilizaram dados empíricos bem fundamentados e explicações intelectualmente inspiradas para a ampla convergência mundial de padrões de organização educacional, de currículos escolares, e de padrões de expansão que têm lugar em todos os níveis de sistemas educativos. Aqueles autores sugeriram posteriormente a disseminação de um balanço do desenvolvimento cultural ao nível

mundial e de ideologia educacional. O que foi entendido como aumento de influência e forma das concepções dos atores educacionais: políticos, planejadores, administradores, professores, sindicatos e opinião pública, dirigindo a tomada das decisões políticas. Foi uma ideologia que, segundo eles, emergiu da combinação de conceitos chave que formataram a auto-interpretação da modernidade europeia a partir dos séculos XVII e XVIII. Sobretudo conceitos ou “mitos institucionalizados legitimados” incluindo os ideais de um desenvolvimento da personalidade individualizada; a equalização de oportunidades sociais e políticas; o progresso nacional e desenvolvimento económico; a ordem política garantida pelo Estado-nação. Ideologia que cresceu de intensidade no século XX, com grande impacto nas molduras conceptuais de educação e políticas de desenvolvimento, e nos objetivos educacionais definidos pelas constituições nacionais e leis de educação básica, através de todos os continentes. Adquiriu o estatuto de uma visão institucionalizada para o mundo moderno, acompanhando, suportando e promovendo a modernização e o processo de desenvolvimento que continuam, ainda que descoordenados, em todas as partes do mundo (Schriewer & Martinez, 2003).

“In a similar vein, studies on sub-fields of educational research have produced sufficient evidence to show how even the problem conceptualizations and theoretical frameworks, classificatory schemes and statistical categories, as well as the standards for quality assessment and evaluation that have emerged from the interaction between international organizations, academic associations and leading (Anglo-American dominated) research centers put pressure on researchers world-wide to adapt their work to these criteria (Hüfner, Meyer & Naumann 1987). Although these findings may have their value for fields such as the economics of education and educational planning, their argument can hardly be integrated with the results from the comparative history and sociology of the social sciences. Corresponding research has shown clearly that Education, just as other social sciences (cf. Genov 1989; Albrow & King 1990; Ringer 1992), is inevitably shaped by historical and cultural factors and, in this sense, can be considered an ‘idiosyncratic’ form of theory and knowledge production (cf., e.g., Schriewer, Keiner & Charle 1993; Schriewer 1998; Keiner & Schriewer 2000). A framework suited to taking this characteristic into account is offered by Niklas Luhmann’s theories of self-referential social systems (from the perspective of general theory) and of the functional differentiation of society (from a historical perspective). Within this framework, educational theorizing is understood largely, though not exclusively, as self-referential system-reflection. As such, it is rooted in and determined by the varying contextual conditions, the particular problems and issues, and by the distinct intellectual traditions and value systems characteristic of its respective system of reference and its related context of reflection. Educational theorizing, in other words, always links up with, and elaborates further, structures that work as ‘self-determinators for change’ (Luhmann & Schorr 1997, p.13)” (Schriewer & Martinez, 2003:12).

Schriewer & Martinez defendem o uso do conceito de “externalização” que ajuda a analisar, de modo novo, raciocínios característicos da literatura educacional. A externalização para “exemplos estrangeiros” ou para “situações mundiais” não visa sobretudo uma análise de ciências sociais das configurações culturais, envolvendo antes a interpretação discursiva dos fenómenos internos em assuntos de política educacional ou legitimação ideológica. São formas independentes da sua referência à “situação mundial” ou à história, sendo atos interpretativos “internos do sistema” que não providenciam informações de confiança sobre como o processo histórico realmente foi

ou o que acontece atualmente no mundo. A externalização eventualmente ainda que tenda para o desenvolvimento de “sociedades referência” ou “modelos de classe mundial”, o que inventa não é totalmente separado das estruturas dominantes do sistema internacional, tirando vantagem de um elevado grau de autonomia na seleção e interpretação de tais referências e modelos. A externalização “filtra” a recepção e descrição de um ambiente internacional de acordo com o problema em mutação, situações de configuração e reflexões de situações internas de um dado problema. O seu potencial para seleção e interpretação perturba a ordem aparentemente objetiva de permanecer envolvido em um “sistema mundial integrado de estratificação”. A partir daqui a necessidade de “sentido suplementar” espera ser suscetível de orientação não só variando entre diferentes sociedades e nações, como também muda ao longo dos tempos no decurso de sucessivas épocas dentro de uma e mesma sociedade. A combinação de análises comparativas e históricas facilita não só o entendimento do processo de construção de história, modelos exemplares de reforma, ou figuras glorificadas da tradição educacional, mas também mostra como tais construções se tornaram objeto de reavaliação e reconstrução ao longo dos tempos (Schriewer & Martinez, 2003).

De novo Schriewer, agora em colaboração com Nóvoa, ocuparam-se da questão importante da difusão mundial da escola. António Nóvoa retomou-a em conjunto com Denice Catani num congresso no Brasil, comparando a construção da escola de massas entre ambos os países. Já em *Histoire et comparaison: Essais sur l'Éducation*, Nóvoa chamara a atenção para que a comparação devia ter como primeira condição o reconhecimento da indissolúvel individualidade do outro, sendo a educação comparada um meio para compreender o outro. Essa comparação seria uma história dos sentidos, próxima da história das apropriações. A apropriação é o elemento de articulação na compreensão das relações entre práticas e representações. Existe um hiato entre os usos prescritos e os usos efetivos, o que circunscreve a história cultural dos saberes pedagógicos. Para Marta Carvalho configurou-se assim uma grande área de pesquisa relativa à circulação temporal e espacial de um produto cultural que são os impressos. No caso brasileiro pode-se analisar a apropriação que educadores brasileiros, editores e autores fizeram dos saberes pedagógicos que colocaram em circulação sendo importante compreender como se forjaram as apropriações que eles fizeram do que leram, viram, ouviram e vivenciaram. Já Denice Catani se dedicara também à circulação dos saberes pedagógicos (Nóvoa & Catani, 2000).

É importante indagar as operações da constituição de uma história da educação comparada entre Portugal, Brasil e Moçambique. Tendo em conta as especificidades brasileiras de estados mais e menos desenvolvidos, é necessário procurar traçar o conjunto das linhas gerais de força que atuaram, nesse período, na constituição do sistema escolar brasileiro e que parecem ter aproximações aos diversos processos de formação da “escola de massas” na Europa e na América do Norte. Tentando

compreender a lógica de funcionamento do campo educacional de cada país, pode-se observar como tal lógica se compara a outras na economia do processo de escolarização a partir de finais do século XIX. (Nóvoa & Catani, 2000). Todos estes trabalhos induzem a conclusão da existência de circulação de ideias pedagógicas e de uma difusão internacional da escola.

Um contributo curioso para esta nossa demanda é um artigo na Revista Brasileira de Educação, datado de 2007, onde Vivian Batista da Silva nos fala de *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)* sendo, a meu ver, interessante esta ideia dos saberes em viagem pois interliga-se com a viagem que também os materiais didáticos fizeram um pouco por toda a parte. Ali compara-se os manuais pedagógicos publicados em Portugal e no Brasil. Enquanto um dos resultados das iniciativas que deram corpo à escola e local da elaboração de conhecimentos sobre a instituição e as suas práticas, os manuais pedagógicos permitem examinar aspetos importantes da constituição da cultura escolar. Diana Vidal em 2005 retomou o conceito de “cultura escolar” tal como fora pensado por Augustín Escolano, distinguindo três culturas da escola: uma a chamada de empírica, prática ou material, produzida quotidianamente pelos docentes; a outra é a política ou normativa, corresponde às regras que governam o funcionamento das escolas; e, por fim, a cultura científica ou pedagógica, elaborada para explicar ou propor modos de trabalho tipicamente escolares. Os saberes dos manuais referem-se a esta última modalidade, ocupando um lugar específico na dinâmica de construção da cultura escolar. Comparando as produções portuguesas e brasileiras, analisa-se o espaço de produção desses livros, pois colaboraram para a constituição mundial da cultura escolar, sendo inevitável examinar em que lugares do mundo foram escritos, conhecendo os espaços determinados onde os conhecimentos educacionais foram dados a ler, evidenciando a dinâmica internacional de contato e troca de experiências, além das possíveis variáveis desse processo (Silva, 2007).

“Procurando reunir em escritos aparentemente sintéticos as questões tidas como essenciais para os educadores, tanto os autores dos manuais portugueses quanto os autores dos manuais brasileiros citaram escritos de pedagogos, filósofos, sociólogos, psicólogos, biólogos e outros cientistas para definirem as funções docentes, os papéis dos alunos e os métodos de ensino. Quando mencionaram, explicaram ou resumiram diversas idéias, essas pessoas exerceram papel fundamental nas redes de comunicação estabelecidas entre os chamados “teóricos” e os professores, em suas práticas cotidianas. Os manuais mediarão assim a compreensão do pensamento educacional, expondo aos normalistas algumas informações que essas pessoas ainda não tinham lido ou entendido. Por isso, foi inerente a esses livros certo tom didático ou professoral. Os textos citaram autores, livros, revistas; explicaram o quanto determinadas ciências puderam ser úteis para a pedagogia ou situaram as iniciativas educacionais levadas a efeito em várias partes do mundo. Desse modo, a circulação de saberes ocorreu basicamente nas relações com o “Outro”, quando os manuais articularam conhecimentos do campo pedagógico com os de outras áreas, bem como as informações originadas no país onde os títulos foram publicados com outras provindas diferentes partes do mundo. Esse movimento de idéias caracterizou a escrita dos manuais e construiu os vários componentes do modelo escolar, ou seja, os professores, a

instituição, os alunos, os métodos de ensino. Isso porque a articulação entre diversos conhecimentos permitiu justificar as proposições de trabalho dessa instituição. Esse movimento de saberes, caminhando ou, como se poderia dizer também, viajando de um lugar para outro, favoreceu o uso de diversas referências na elaboração de conhecimentos pedagógicos” (Silva, 2007:270-271).

Foram um entre outros veículos usados no processo, de difusão de ideias pedagógicas e da escola com o qual colaboraram também as revistas de ensino, os jornais especializados e outros tipos de escritos sobre educação, como referira Catani em 1994. Palavras e enunciados das mais variadas naturezas puderam circular, desde explicações científicas sobre a criança, justificativas para o uso de determinados métodos didáticos, definições para o papel do professor e da escola, até prescrições minuciosas sobre como agir em sala de aula. Nesses termos, as constituições dos manuais para professores e da escola resultaram de conexões estabelecidas em diversas partes do mundo. Do mesmo modo, a expansão mundial das instituições de ensino e dos conhecimentos pedagógicos envolveram simultaneamente as nações, os grupos e os indivíduos. Isso favoreceu, por um lado, uma história desse movimento totalizante, relacionado com a expansão do capitalismo nos séculos XV-XVIII, a formação dos Estados-nação, o advento das sociedades industriais e a modernidade, aspetos intimamente relacionados com a construção da escola. No final do século XX, cristalizou-se um conjunto de fenómenos sociais, políticos e educativos que transcendeu as nações e os povos. Esses fenómenos permitiram a autores como Meyer, Ramirez e Soysal (1992) e Schriewer (2001) assinalarem um processo de “difusão mundial da escola” (Silva, 2007).

Nóvoa, Carvalho, Correia, Madeira e Ó, em 2003 também escreveram sobre o conhecimento educacional e a sua circulação, através de exercícios de história comparada em países de língua portuguesa. A história da “escola de massas” deu origem a inúmeros estudos e pesquisas que tentaram explicar o processo que teve grande impacto nas sociedades contemporâneas. Os historiadores produziram um grande número de narrativas e interpretações baseadas na geografia do Estado-nação. Tais interpretações foram postas em causa a partir dos anos setenta pelas abordagens de sistema mundial que olharam para a escola como uma instituição de nível mundial quer como princípios normativos quer como realidade organizacional. Tais posições levaram a explicações paralelas, como se estivéssemos perante duas camadas interpretativas que se desconhecem uma à outra e raramente interatuam. Ambos os argumentos são internamente consistentes sem poder esconder as suas fraquezas quando confrontados com outros pontos de vista. Há que procurar novos modelos de explicação baseados em molduras teóricas e escolhas de países que evitam aqueles dois paradigmas (Nóvoa et al, 2002).

O estudo concentrou-se nos países de língua portuguesa agrupados numa comunidade que junta países com ligações culturais e históricas, que comunicam na mesma língua e

mantiveram ligações coloniais ao longo de mais de cinco séculos, Brasil, na América do Sul, Moçambique, no sul de África e Portugal, na Europa. Procuraram conhecer como o conhecimento educacional foi produzido no processo de construção da escola de massas e o modo como circulou entre estes países. A conclusão é que as abordagens de sistema mundial dão uma interpretação estimulante sobre a difusão e estandardização de modelos de organização numa escala global. A escola de massas contribuiu para transformar indivíduos em cidadãos, legitimando a incorporação dos seus membros numa cultura nacional. O argumento que defende a adesão dos indivíduos à construção de uma unidade coletiva unida, representada pelo Estado-nação, através da universalização da escola moderna, esse poder homogeneizador exercido no indivíduo e consequentemente no coletivo, é em certa medida incompatível com os dados da observação empírica que documentam a existência de diferenças, institucionais e organizativas, entre os sistemas escolares metropolitanos e coloniais, ou com a história da emancipação dos povos colonizados (Nóvoa et al, 2002).

“The doorway into the world of mass schooling was approached through the analysis of different forms of knowledge that diffused, circulated, and were appropriated in two different spaces. In each of these locations, sharing the same language as a basic cultural referent, the influence of the biographical pilgrimages and personal experiences of the experts as a contributor to educational transactions was as much important as the institutionalization of a network of reference societies. Thus, we may be in a position to argue that the technologies and techniques that helped to subject individuals to a homogeneous imagined community, through the print language of educational textbooks and pedagogical journals, were far more heterogeneous than what we have previously expected.

This leads to the conclusion that the models and pedagogical discourses circulating across the two continents (Southern Europe/South America) may be seen as a reflection of the ambivalent relation between Brazil and Portugal. In fact colonialism does not end with the end of colonial occupation. The alliance between power and knowledge may account for a psychological resistance to Western models, well after the political occupation has ceased to exist. Power offers itself both as a political limit and a cultural possibility. If power is at once the qualitative difference between those who have and those who must suffer it (or its memory), it also designates an imaginative space that can be occupied, a cultural model that might be imitated, replicated or disregarded.

The civilization mission of colonialism and its mass-school models of incorporation tended to fade away over the course of the 19th century, and both Portugal and Brazil looked for new centers of reference, whether in political, economic or cultural terms. This ambivalent relationship, as well as the heterogeneous appropriations of the educational models diffused across the Atlantic, suggests that the images of the person or the subject at work in various practices have historically been more disparate than is implied in the arguments of world-system theories. National post-colonial projects of personhood, identity and citizenship often conceal transformations in the exercise of political power and thus, are intrinsically linked to the history of government as an assemblage of political strategies tied up with rationalized programmes and tactics for the ‘conduct of conduct’, for acting upon the actions of others in order to achieve certain ends. In this sense, as Rose puts it, ‘one might speak of the government of a ship, of family, of a prison or factory, of a colonial, and of a nation, as well as of the government of oneself’ (1996, p.12)” (Nóvoa et al, 2002).

Em relação ao eixo africano desta relação, é claro que o arquivo colonial não permite retirar sentidos do passado do mesmo modo. Nota-se uma grande influência anglófona,

indicada por vários indicadores, nomeadamente a presença de várias missões protestantes em Moçambique e a influência da África do Sul, uma influência inglesa e americana. O “homem ideal” proposto pelos portugueses aos africanos estava longe do “povo colorido” do modelo liberal de educação imaginado pelos americanos. O espaço lusófono confrontou-se com o anglófono e o francófono (Nóvoa et al, 2002).

Em 2009, surgiu *Emergência e Circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960). Estudos comparados Portugal-Brasil* de Jorge Ramos do Ó e Luís Miguel Carvalho. Aí Jorge do Ó deu conta da forma como a linguagem da modernidade pedagógica foi traduzida e passou a conformar a paisagem escolar, sobretudo a partir do início do século XX. Os renovadores educacionais procuraram valorizar o ser sobre o saber, sendo a *conduta* o problema pedagógico maior e a *cultura de si* a ocupação mais importante da criança e do jovem. Esforçaram-se por mostrar como a matéria ética era indissociável do postulado de que a escola fabricava um tipo de ator que devia, ele mesmo, ser sujeito da sua própria educação. No território educativo, as relações de poder modernas supunham que a disciplina não era assunto de pregação, mas sim um problema existencial ligado ao isolamento dos alunos. Isto levou os especialistas pedagógicos a procurar uma alternativa ao modelo escolar tradicional, falando em socialização escolar num quadro de ação marcado pela liberdade regulada e, nunca de inculcação, onde se admitia que os alunos só entrariam num processo de aprendizagem se tivessem a capacidade de dominar internamente as várias experiências escolares em que estavam envolvidos. Era uma apropriação integradora baseada em múltiplos jogos estratégicos e situações relacionais onde cada membro da população escolar foi convidado a constituir-se a si mesmo como indivíduo autónomo, racional e responsável. Todo o conhecimento pedagógico procurou disponibilizar reportórios discursivos reclamando a normalização social como um trabalho sobre o eu (Ó in Ó & Carvalho, 2009).

“ A Psicologia – a base sobre a qual se ergueram as Ciências da Educação – desenvolveu toda uma panóplia de artefactos discursivos capazes de surpreender as características da população escolar no seu conjunto e de registar a forma e os limites da identidade pessoal. O governo de todos e de cada um constituía uma e uma só operação. O arco *psi*, de Compayrée a Ferrière, a Lourenço Filho ou a Faria de Vasconcelos, mais não configurou que uma problematização sequenciada da forma como as crianças e os jovens foram eles mesmo constituídos historicamente também como um problema. É que todas as tentativas de governo dos escolares foram também elas limitadas pelos próprios conceitos e instrumentos que, em cada época, se fabricaram para a descoberta da idiossincrasia e regulação da conduta individual, embora pudessem ser sempre usados de forma inovadora e inspirar a criação de técnicas de governo mais eficazes. Em referência ao espaço lusófono, o que tentámos fazer foi, assim, agregar as linhas de pensamento, dar conta da invenção, da concretização e do destino de programas de governo baseados no conhecimento do corpo e da alma infante-juvenil. O que admitamos possa ser o valor dos resultados colhidos na investigação brasileira e portuguesa relaciona-se assim, com os regimes de inteligibilidade, quer dizer, com a delimitação de um território intersectado sempre por novos vocabulários ético-científicos, em que o aluno e a sua subjectividade foram concebidos como recursos políticos e realidades cada vez mais eficazmente governáveis. É certo que quase nunca penetrámos nestes textos no quotidiano escolar daqueles dois países; mas é igualmente verdade que os dados agora colhidos deixam perceber disponibilidade que as autoridades escolares dos dois países – pesem as enormes diferenças da geografia e as lógicas de afirmação

próprias de cada um dos Estado-nação – mantiveram para absorver o conhecimento psico-pedagógico e os seus instrumentos de leitura e intervenção na escola. Foi por essa via, estamos certos, que a paisagem escolar se foi configurando, tanto no Brasil como em Portugal, de modo muito homogêneo quer quanto aos diagnósticos quer quanto às soluções. Em ambos os casos se traduziu e compactou uma mesma tradição científica, um mesmo *poder-saber* sobre o aluno” (Ó in Ó & Carvalho, 2009: 144-145).

Pelo seu lado Luís Miguel Carvalho fez três incursões sobre a circulação do conhecimento educacional, procurando novos modos de pensar e de estudar a circulação do conhecimento educacional nas primeiras décadas do século XX, através da comparação histórica. A primeira incursão foi sobre a circulação internacional de modelos educacionais, partindo de um confronto entre duas orientações teóricas, a que sublinhava a força dos processos de difusão mundial isomórfica de modelos educacionais e a que, em alternativa enfatizava a força das dinâmicas socioculturais específicas na construção da internacionalidade educativa. Filiando-se nesta última fez alguma incorporação crítica dos contributos das teses de difusão global de modelos standardizados de organização educacional, procurando aprofundar esse relacionamento através da mobilização da noção de *estruturação do discurso*. A análise da circulação de discursos sobre educação escolar foi inscrita numa teia de relações multidirecionais, considerando quer as dinâmicas da difusão quer as da receção ativa do conhecimento educacional. Considerou a imprensa de educação e ensino como fonte para o estudo da circulação e estruturação do conhecimento científico-pedagógico. A imprensa foi entendida num sentido plural, como infraestrutura material ou condição de produção de conhecimento, como espaço social e cultural da difusão, da interpretação e da negociação desse conhecimento e como produto dessa mesma rede comunicacional. A segunda incursão, em parceria com Jaime Cordeiro, de São Paulo, abordou o fenómeno da circulação do conhecimento científico-pedagógico, nas primeiras décadas do século XX, a partir da comparação sistemática de dois periódicos, um editado em Portugal e outro no estado de São Paulo, no Brasil. Periódicos que se apresentaram aos seus leitores como lugares de receção e de difusão de modelos de modernização pedagógica, comungando a ideia favorável de pensar as coisas educativas pela mobilização das experiências estrangeiras. Comparou as relações de filiação, preferência e afinidade com quadros interpretativos e com experiências da modernidade pedagógica que, em cada um dos periódicos, se manifestavam em torno da ampla mobilização de referências a países, autores, livros, periódicos e organizações ligadas à educação. Constatou e discutiu a proximidade das revistas “unidas” pelos discursos e experiências da Educação Nova, afastadas visivelmente na ausência de referências mútuas e de trânsito explícito de ideias entre ambas. A partir da ideia de que uma história da génese das proposições relativas à escola necessitava de ser acompanhada pela análise dos mecanismos de circulação nacional e internacional dessas produções, deu conta dos circuitos sociais que suportavam tais “viagens” do conhecimento científico-pedagógico,

deixando em aberto a hipótese da existência de uma rede social ligando periódicos e autores associados à Educação Nova e outra ligando o espaço latino-americano. Deu continuidade ao argumento a favor de uma perspectiva que permita olhar a razão educacional moderna como parte e resultado da recíproca penetração de discursos e organizações internacionais com discursos e agências nacionais implicadas no sector educativo. Colocou ainda a hipótese de recorrer à noção de *estrangeiro indígena* para aprofundar a compreensão, em articulação, dos processos de difusão e de receção ativa dos modelos educacionais. A terceira incursão aprofundou aquela questão deixada em aberto pela exploração do conceito em redor de uma categoria concreta, a da “ginástica de Ling”. Mostrou e analisou uma teia de comunicações e de veículos organizacionais da circulação de ideias e de pessoas envolvidas no “pequeno mundo” da fabricação da educação física moderna, acompanhando as deslocções semânticas operadas na circulação da “ginástica de Ling” e os veículos sociológicos que suportaram o seu trânsito. Inicialmente centrou-se em Portugal e depois foi acompanhada de um olhar contrastante a partir da imersão de textos brasileiros sobre a presença do mesmo referente no Brasil. (Carvalho in Ó e Carvalho, 2009).

Carvalho retoma neste trabalho ideias já apresentadas em 2000 e 2002 respetivamente em *Nós Através da Escrita: Revistas, Especialistas e Conhecimento Pedagógico (1920-1936)* e em *Brasil-Portugal nos Circuitos do Discurso Pedagógico Especializado (1920-1935). Um Estudo Histórico-comparado de Publicações de Educação*, em colaboração com Jaime Cordeiro. No primeiro evidenciou o caráter transnacional da “Escola de Massas” e a existência de *enlaces complexos* do global e do local, bem como processos de “alinhamento mundial” com formação de “circuitos de saberes e atores especializados”. Concluindo estar em curso a comparação da presença de referentes estrangeiros no discurso das comunidades disciplinares da educação nos dois países. A revista *Educação* de S. Paulo revela escassez de menções a Portugal, ao seu sistema escolar, autores e publicações., podendo existir uma relação senão de incomunicabilidade, pelo menos de bloqueio nas transferências entre ambos os países. A riqueza das análises sobre bloqueios intelectuais e políticos entre as comunidades científicas de educação em França e na Alemanha corroboram a necessidade de continuação do estudo, confirmando a tendência, estendendo-o a outros períodos temporais e a outras fontes (Carvalho, 2000). No segundo tentou responder à questão do que é a lusofonia e abordou a estruturação e circulação do discurso educacional especializado refletindo sobre as perspectivas da difusão e receção de modelos de educação. A análise enraíza-se na revista *Educação*, de S. Paulo e na Revista *Escolar*, portuguesa, analisando convergências e divergências e os respetivos referentes, análise que é comunicada em parte através dum conjunto de trinta e nove tabelas (Carvalho, 2002).

Em 2004, Christophe Charle, Jürgen Schriewer e PeterWagner foram os compiladores de uma obra que nos fala da existência de redes de circulação, *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. Ali Peter Wagner escreveu sobre formas transnacionais de conhecimento e em como a universalidade e a particularidade se podem cruzar. Joanthan Harwood traz a questão das especificidades nacionais através da diferenciação nacional na cultura académica entre a Alemanha e os Estados Unidos entre as duas guerras mundiais. Jean Dhombres explica a existência de vicissitudes na internacionalização de conhecimento afirmando a existência de redes internacionais em matemáticas até à década de 1920, nomeadamente com redes de informação e difusão e cooperação internacional, gerando um internacionalismo ativo que levou à constituição de instituições internacionais. Peter Schöttler escreveu sobre redes de historiadores franceses e alemães, nomeadamente do caso dos primeiros Annales, de como a história das ideias levou a um trabalho em rede. Anne Marie Moulin deu conta da rede internacional de trabalho do Instituto Pasteur, falando da sua dimensão internacional numa estrutura que é simultaneamente nacional e internacional. Eckhardt Fuchs escreveu sobre o *Catálogo Internacional de Literatura Científica* vendo-o como um modo de transferência intelectual, o que classificou de promessas e mentiras da cooperação científica internacional antes de 1914, falando do *Instituto Internacional de Bibliografia*. A propósito das resistências culturais à transferência intelectual, Christophe Charle tratou das divergências culturais, dos modelos culturais internos, dos intermediários, dos campos de transferência e das barreiras linguísticas. De qualquer modo reconhece a existência de muitas transferências intelectuais. Michael Werner abordou as redes filológicas na reforma académica da França do século XIX, reconhecendo a existência de transferências culturais. Yongling Hayhoe deu conta da realidade chinesa ao nível do ensino superior que entre 1860 e 1910 fez um processo de transição entre o conhecimento clássico e o conhecimento moderno. Para isso contribuiu muito a tradução do saber ocidental, assim como a institucionalização das traduções do ensino ocidental dos finais do século XIX. Barbara Schulte falou da globalização da academia chinesa, da ligação entre o este e o oeste na linguística cultural chinesa, nomeadamente da escrita chinesa perante o alfabeto ocidental. Jürgen Schriewer tratou da formação de redes e das atualizações de mobilidade numa sociedade mundial emergente. Referiu a necessidade de concetualizar a interconexão a nível mundial. Segundo ele a investigação social e comparativa internacional demonstrou um entrelaçamento entre correntes contrárias de globalização e fragmentação; internacionalização e indigenização; integração supranacional e diversificação internacional; universais evolutivos e configurações socioculturais; difusão global e processo de receção específicos da cultura; universalismo abstrato de modelos difundidos transnacionalmente e elaboração estrutural generalizadora de desviação; difusão global de modelos organizativos standardizados e surpreendente

diversidade de redes socioculturais interrelacionadas. Rudolf Stichweh abordou a *peregrinatio académica*, os fluxos internacionais contemporâneos de estudantes, com a cultura nacional e a diferenciação funcional como causas emergentes. Falou de nobres e estrangeiros estudantes desde os tempos medievais até aos inícios da era moderna, de universidades cosmopolitas e universidades modernas, bem como das vias de migração entre universidades modernas, dos seus sistemas de funcionamento e pautas de migração, estudantes internacionais com a sua integração e os conflitos. Victor Karady tratou da mobilidade estudantil e universidades ocidentais, falando em pautas de intercâmbio desiguais no mercado académico europeu entre 1880 e 1903, afirmando a existência de crescimento e orientação nacional na mobilidade estudantil europeia desde a década de 1880, para o que apresentou uma série de quadros que o comprovam. Falou também em procura estrutural de estudos no estrangeiro, motivada por decisões culturais e políticas e por oportunidades históricas. Christophe Charle tratou das redes intelectuais das universidades de Paris e de Berlim entre 1890 e 1930, falando de intercâmbios a nível institucional, nomeadamente intercâmbios de professores, convites a professores de fora, passagem de especialistas e embaixadores, intercâmbios internacionais ao nível da investigação, missões académicas de investigação e participação em congressos. Finalmente Jürgen Schriewer escreveu sobre internacionalidades múltiplas, aparecimento de uma ideologia a nível mundial e persistência de critérios idiossincráticos mundiais. Referiu os processos de modernização e os modelos de progresso, nomeadamente a difusão transnacional de modelos e ideologias, onde se podem notar uma série de mitos: o do indivíduo; o da nação como agregado de indivíduos; o do progresso, nacional e individual; o da socialização e continuidade do ciclo vital; e o do Estado como guardião da nação. Abordou também a construção sociocultural da internacionalidade, a internacionalização como um processo evolutivo e a internacionalidade como uma construção semântica, uma investigação intercultural, apresentando uma série de quadros interpretativo-explicativos. Tratou ainda do movimento de reforma internacional, do sentido nacionalista de missão e de diversificação multipolar com construções alternativas de internacionalidade. Têm existido mudanças políticas radicais e fases de reflexão sobre o sistema educativo, idiossincrasias e contraevidências da reflexão sobre o sistema educativo. Conclui afirmando a existência de uma internacionalidade do conhecimento educativo e significados específicos culturais num ambiente global (Charle, Schriewer & Wagner (Comp.), 2006).

Julgo que esta perspectiva última de Schriewer é bastante significativa. Digo-lhe que existiu realmente no sistema educativo, ao longo da modernidade, uma tendência para a internacionalização, onde se podem notar vetores globais e globalizadores que não anulam, pelo contrário se interligam com especificidades locais. Entrecruzam-se circulações de ideias, especialistas, livros e revistas, alunos, materiais, metodologias e

outras em circuitos micro, nacionais ou mesmo regionais, com circuitos macro internacionais, continentais ou mesmo intercontinentais. É nesta perspectiva que temos que entender a existência de redes internacionais de produtores/divulgadores de materiais didáticos, nomeadamente os parietais, a uma escala amplamente internacional. Penso também, espero que concorde com isso, que, se é importante captar pensamentos que enquadram a nossa visão desta temática, mais o é ainda juntar algo da nossa lavra que venha corroborar tais teses. Julgo que é através do material de arquivo que recolhi, inventários, relatórios, materiais de estágio, anuários, catálogos, correspondência expedida e recebida e também livros e revistas consultados que, empiricamente, devo mostrar-lhe que essas teorias sobre a produção e circulação de materiais escolares se confirmam na prática quotidiana da escola moderna, nomeadamente em Portugal.

“O arquivo é composto, portanto, por múltiplos fios que se entrelaçam, se emaranham, formando uma espécie caótica de emaranhados. A sua disposição não é linear, simétrica. É de outra natureza, pois se combinam, no arquivo, tempos desiguais, significados desiguais. A ordem é de outra lógica que não a das sequências, dos encadeamentos, das sucessões, mas a dos recortes, das séries não usuais, das ruturas, das descontinuidades, da novidade...”

Foucault, como um ‘novo arquivista’²⁶⁰, nos ensina que é preciso procurar o desconhecido, a novidade, a descontinuidade e a continuidade de certas regularidades que atravessam os tempos. É isso que faz do arquivo acontecimento e positividade. O passado encontrado – ou produzido – no arquivo parece não ter uma forma definida nem definitiva. É o arquivista que estabelece certas séries (de tempo, de documentos), dispõe a temporalidade em outro ritmo, subverte aquelas sequências da História Geral, cria outras séries nas quais os documentos se acumularão, séries que são inéditas e plurais. O próprio trabalho do arquivista é inédito, é um exercício de ficção. É o arquivista que, ao mexer com papéis, com textos, com folhas soltas, os transforma em documentos e produz histórias, que pode ser a história de um termo, como a que acontece nesta empreitada, cria sequências, coloca-os em ordem. É tarefa desse arquivista operar com o arquivo e no arquivo, afinal nem tudo está às claras, os documentos (monumentos) ali presentes não contam histórias, as histórias são tecidas a partir deles. É preciso trabalhar para fazer o arquivo funcionar como tal, uma vez que ele não se dá anteriormente a nada. O arquivo é, então uma tessitura, uma arte de entrelaçar diferentes linhas e fios, diferentes documentos-monumentos. Assim a história vai sendo fabulada, narrada, forjada. Pelas mãos do artesão. Pela habilidade do artesão. Sua arte é a própria narrativa. E o arquivista, artesão, Senhor dos fios. O arquivo é, portanto, uma produção do arquivista. Se um certo arquivo é constituído é porque o arquivista tem lá as suas regras e leis que regem as condições de possibilidade de agrupar documentos. É esse exercício que me sinto chamado a praticar neste momento. O novo arquivista atua atravessando o inédito, o que ainda não foi pensado, trabalha com aquilo que outros arquivistas não deram importância. Não se prende aos grandes temas. Prefere o que passa pelo menor” (Chiquito & Mate, 2012: 4137-4138).

No fundo entramos agora em mais uma viagem, ou pelo menos uma etapa dela, venha comigo de novo.

Veja que um elemento transversal nos materiais que estudei é o das editoras, pois elas não eram específicas destes materiais, não se limitavam ao seu fabrico e algumas delas nem trabalhavam em exclusivo para as escolas. Na generalidade dos casos eram editoras

²⁶⁰ Ricardo Chiquito e Cecilia Mate colocam aqui a nota 1: “Deleuze, 2005,p.13. Aqui o arquivista não remete à visão tradicionalista daqueles que lidam com os arquivos entendidos como depósitos de documentos, como objetos em que documentos são armazenados e guardados”.

viradas para os materiais didáticos em geral e os elementos parietais faziam parte de um todo global. Grande parte não trabalhava especificamente com uma disciplina ou um tipo de conteúdos, mas com vários. Existia uma teia de relações e colaborações internacionais entre autores e editores que era transnacional. Existe aqui como em outros materiais uma circulação e difusão de ideias de nível quase mundial. A esmagadora maioria destes materiais foram produzidos em outros países e circularam e foram utilizados de modo análogo um pouco por toda a parte. Eram modelos externos de comunidades científicas globais. Redes produtoras e reprodutoras de conhecimento científico especializado. Salientam-se as produções de editoras instaladas na mesma localidade e colaborando entre si e a troca/partilha de materiais entre editoras. A sua presença como disse anteriormente fez-se sentir sobretudo em cidades como Londres, Paris, Milão, Berlim, Darmstadt, Gotha, Braunschweig, Estutegarda, Leipzig e Chicago. Existindo também alguma produção em Munique, Dusseldorf, Estocolmo, Viena, Bordéus, Bruxelas e Montmorillon. Em Portugal alguns materiais foram editados em Lisboa e pelo menos um mapa foi editado em Luanda, mas a grande maioria foi produzida no Porto onde existiram várias editoras ativas (Lopes,2004).

A maioria dos exemplares que encontrei no *Passos Manuel*, 905, era originária da Alemanha, 180, de França, 133 da Inglaterra e 112 eram portugueses. Existiam também alguns vindos de Itália 33, Estados Unidos da América do Norte 20, Suécia 10, Finlândia 8, Espanha 2 e Áustria e Holanda 1 de cada, 114 eram de origem desconhecida. Note-se que a maioria dos de origem desconhecida aparentavam ser germânicos. Como também já lhe disse as muitas observações que tenho feito na última década têm confirmado estas origens dos materiais parietais.

Esta distribuição das origens, comprovadora da sua circulação internacional dado que aqui chegaram através dos circuitos comerciais estabelecidos, pode eventualmente surpreender alguns leitores, sobretudo os que negam a importância da pedagogia alemã em Portugal, mas ela é absolutamente natural. Em Portugal sempre houve admiração pela filosofia e pedagogia germânicas e pelo seu sistema de ensino, pedagogos e decisores políticos como Jaime Moniz afirmaram-no publicamente e tentaram concretizar no concreto educativo português essa influência. Junte-se-lhe a tradição germânica de fabricar material robusto e útil que teve repercussões no apetrechamento dos nossos liceus. No caso concreto do *Passos Manuel* uma análise da documentação ao longo dos tempos revela um contacto contínuo com firmas editoras alemãs. Foi esta a origem de muito do material didático adquirido pelo liceu, não só parietal como, por exemplo, muito do material para os laboratórios e os produtos químicos para as experiências, bem como exemplares embalsamados e empalhados. Note que como lhe referi, este abastecimento era tão importante que, aquando da *Primeira Grande Guerra*, apesar de estarmos do outro lado da barricada, o que não foi consensual pois existiam entre nós bastantes germanófilos, continuaram a ser feitas encomendas desse material

através de firmas de outros países como a Holanda que serviam de intermediárias. Existe na correspondência expedida e recebida do Liceu de Passos Manuel evidência de tal. As outras origens e sua importância relativa parecem-me também normais sendo maiores os contactos com a França e a Inglaterra e após a *Segunda Guerra Mundial* com os Estados Unidos da América (Lopes, 2004).

Digo-lhe que as observações que tenho feito e as referências que tenho encontrado vão no mesmo sentido, o de comprovar estas proveniências de materiais e a sua circulação um pouco por toda a parte. Um interessante livro publicado em França, em 2003, pela Hoëbeke, *Sur les murs de la classe* de François Cavanna revela-se um testemunho importante para a nossa argumentação. Trata-se de um livro que aproveita comercialmente um certo espírito saudosista das gerações hoje com quarenta, cinquenta ou sessenta anos em relação aos seus tempos de escola, o que por si só é também, julgo eu, uma tendência internacional. Entre nós, como sabe têm tido sucesso editorial/comercial as reedições do livro único da nossa escola primária que se foram vendendo por toda a parte. Note que só a capa é já em si uma mostra de materiais parietais em sala de aula com grupos de alunos e a professora a fazer a sua utilização, o que julgo mais relevante é que aquela escola primária francesa de meados do século XX se as palavras fossem em outras línguas poderia ser uma escola em qualquer outra parte, sobretudo da Europa, nomeadamente como muitas escolas portuguesa, do mobiliário e material exposto ao vestuário, etc.

É um livro que pega no material a partir de 1850 e que nos mostra que alguns exemplares locais não fogem às características globais destes materiais, desde as imagens de reis e heróis históricos como Joana D'Arc, cada país, ou região, apostou nos seus, aos ditos patrióticos até aos quadros instrutivos sobre a moral pelo exemplo, passando pelas imagens incluídas nos livros destinados a ensinar a ler e escrever. Curiosos são dois cartazes onde se notam os furos para passar os cordões e suspender na parede. No primeiro diz em letras bem grandes: *Biens, vie Parents Même il faut tout sacrifier pour sauver la patrie* (Cavanna, 2003:9). Ou seja os ideais patrióticos que entroncam no poder do Estado-nação são presença contínua por toda a parte e em épocas muito diferentes Mas, digo-lhe que, para mim, o segundo ainda é mais interessante, nele figura a frase: *Enfants après dieu aimez la france par-dessus tout* (Cavanna, 2003:10). A republicaníssima e democrática França, pátria da famosa Revolução, na sua escola, em teoria laica, fazia a apologia de Deus e da Pátria, creio que já viu quão semelhante isto era de alguns quadros da coleção “Lição de Salazar” e da defesa ditatorial do ideal de *Deus, Pátria e Família*. Mais à frente entre outros surgem quadros de *Leçons de choses* idênticos aos usados entre nós do mesmo modo, como entre tantos outros e não só europeus, uma simples pesquisa pelo Google mostra a quantidade enorme de estudos e de referências da sua presença no Brasil. Encontramos, além de bastantes mapas, quadros antigos sobre história natural, animais, plantas e corpo humano, combate

antialcoólico, primeiros socorros e outros, não só semelhantes mas alguns iguais a exemplares que existiram em Portugal, quer os franceses da coleção Delmas, por exemplo, quer de outras proveniências, nomeadamente ingleses e mesmo alemães em relação à biologia. Ou melhor, reproduções francesas de quadros alemães com legendas francesas ou edições alemães em francês. O livro mostra ainda testemunhos vários da utilização destes materiais segundo a memória de escola guardada por antigos alunos, também em tudo semelhante às nossas.

A maioria dos exemplares são quadros de ciências da natureza e a sua conceção e fabrico por alemães foi de tal modo vasta que seria impossível não tomar contacto com ela, mesmo com o habitual isolamento da Península Ibérica e com a política Salazarista do *orgulhosamente sós*. As decisões políticas por muito fortes que sejam os regimes não conseguem contrapor-se à *marcha civilizacional* que é aparentemente irreversível. As grandes tendências culturais acabam sempre por chegar e promover a aculturação, mesmo que sejam consideradas subversivas, é um movimento irreversível, ontem como hoje e cada vez mais à medida que os meios de comunicação/difusão se difundiram progressivamente com a modernização da sociedade. A tendência da escola moderna foi a não só de se integrar mas também de disseminar e transmitir este elemento civilizacional. Os exemplares germânicos chegaram a toda a parte, não sendo o caso português um caso invulgar. Segundo M. Bucchi, como lhe disse anteriormente, antes da *Primeira Grande Guerra* a maioria dos departamentos botânicos das universidades inglesas (os grandes rivais político-económicos de então) tinham pelo menos um conjunto de exemplares parietais alemães e a coleção por ele estudada dum liceu de Trento é também maioritariamente germânica. (Bucchi, 1998). Aliás o interessante artigo do italiano Bucchi no *British Journal for the History of Education*, em 1998, *Images of science in the classroom: wallcharts and science education 1850-1920*, constitui mais uma prova da existência em Itália de material semelhante e até mesmo igual ao que existiu em Portugal, não só italiano que também cá chegou, mas francês e sobretudo alemão, quase todos os quadros parietais por ele apresentados, e são bastantes, existiram igualmente cá. Bucchi também entronca esta tecnologia nos trabalhos de Comenius e refere-se a uma coleção que foi convidado a catalogar no *Liceo Ginnasio Prati* de Trento.

Julgo que por si só estes elementos são indícios muito fortes desta circulação internacional de materiais pedagógicos e também da internacionalização cultural e escolar. Mas continuemos, digo-lhe que a análise da correspondência recebida e expedida do *Liceu Nacional de Passos Manuel*, desde o seu início no século XIX até à extinção nos anos 70 do século XX, revela bem esse percurso de circulação internacional dos materiais didáticos.

Inicialmente as dificuldades financeiras e as várias mudanças de instalações impediram um apetrechamento eficaz do liceu²⁶¹, a partir de 1908 a situação de maior disponibilidade orçamental, permitiu o aumentando das aquisições, os contactos deixam de ser feitos através da *Direcção Geral de Instrução Publica* e passam a ser por intermédio da *Direcção Geral da Instrução Secundaria, Superior e Especial*. Diversificam-se a partir daí as aquisições existindo relações com firmas de grande relevo, como a *A. Aubry*, de Paris, a alemã *K.F. Koehler*, ou a portuguesa *Tinoca Limited*, representante de várias firmas estrangeiras. Em meados de 1908 a *Direcção Geral* dá conta da chegada de material da casa *Philips*. Em 1910 realiza-se uma grande aquisição à casa *A & F Van Neck, Frères*. Em 1912 recebem contacto da empresa *Pestalozzi* de Paris, com delegações em *Nova Iorque* e *Londres*, um dos maiores fornecedores de material de ensino quer de edição própria, quer da *Educational View Company*, da *Keystone View Company* e da *A.E. Foote*. A documentação existente demonstra um contínuo chegar de encomendas para o Liceu, surgindo como intermediárias as portuguesas *J.A. Tobino Tojeiro & C.^a*, representante da casa *Merck* e a *J.A. Ribeiro & C.^a*, representante das firmas *Leybold*, *Ströhlein* e *Leopold's Nachfolger*. As mais importantes fornecedoras do Liceu são agora as livrarias *Aillaud e Bertrand* e *Aillaud, Alves & C.^a* que canalizam encomendas das proveniências mais diversas. Em Outubro de 1913, por exemplo, chega, através da referida *J.A. Tobino e Tojeiro & C.^a*, um conjunto de caixas com produtos vindos da *E. Merck*, de Darmstadt, mas enviados pela *Vanbersie & John* de Roterdão. Era a tal deambulação das encomendas, provocada pela guerra com a Alemanha, a que me referi anteriormente (Lopes, 2004).

Apesar das boas vontades a situação económica, como é sabido, não era das melhores e os fornecedores nem sempre cobravam as suas facturas com facilidade, sendo o reitor obrigado a uma constante ginástica orçamental. Ainda em 1912 a casa *Pestalozzi* de Paris, com delegações em *Nova Iorque* e *Londres*, sendo um dos maiores fornecedores de material de ensino quer de edição própria, quer da *Educational View Company*, da *Keystone View Company* e da *A.E. Foote*, propunha ao liceu, no seguimento do que tinham feito com outros clientes portugueses, um desconto excecional de 7% se as facturas em débito fossem pagas de imediato.

²⁶¹ O Liceu de Passos Manuel, atual escola com o mesmo nome teve um percurso inicial atribulado. Foi o primeiro liceu da capital e do país com o nome de *Liceu Nacional de Lisboa*, tendo-se instalado em 1840 no extinto *Convento de São João Napumaceno*, no centro da cidade. Após um terramoto, em 1859 foi transferido para um edifício do Largo do Poço Novo (hoje Largo de Sousa Machado). Em 1860-61 passou para a um palácio na rua de S. José. Em 1880 passou a chamar-se Liceu Nacional Central de Lisboa. Em 1867-68 mudou para um edifício dito dos Paulistas. Em 1885 passou para o Palácio da Condessa da Anadia, na Rua das Portas de Santo Antão (atual Casa do Alentejo). Em 1891 mudou para o Palácio de Pina Manique, no Largo do Intendente. Finalmente passa a ser conhecido após 1893 com Liceu do Carmo por ocupar agora as instalações do Palácio Valadares, no Largo do Carmo. Em 1908 passou a denominar-se Liceu de Passos Manuel e só em 1911, 30 anos após terem começado a ser construídas é que se fixou nas instalações definitivas e apropriadas no Largo de Jesus. (Nóvoa, A & Santa-Clara, A. T. (Coord.), 2003; Lopes, 2004)

Em finais de 1913 a *Foote Mineral & Co.*, de Filadélfia, remete uma remessa dando conta da grande dificuldade em enviar encomendas para Lisboa. Também em 1913 foi feita uma grande encomenda do mais variado material de biologia, incluindo modelos e espécimes de plantas e animais, bem como alguns quadros parietais, à *Empresa Lisbonense de Electricidade Ld.^a* que o deveria ir buscar através do catálogo *Biblioteca Paedagogia 1911*, às casas *K.F.Koehler* de Leipzig, *E. Zimmermann*, de Leitz e *Vereinigte Fabriken für Laboratoriums-Bedarf*. Em 1914 a firma *J. Coverley* fornece minerais ao liceu e a *Agencia Technica e Commercial* oferece a hipótese de intermediar as relações comerciais com as casas *E Leybold's Nachfolger*, de Colónia, *Max Kohl*, de Chemnitz, *Officine Galileo*, de Florença, *Vereinigt Fabriken von Laboratórios – Bedarf*, *Ströhlein*, *Franz-Hugerahoff*, *Paul Bunge*, de Hamburgo, *E. Adnet*, de Paris e *Les Fils d'Emile Deyrolle*, também de Paris. Entretanto, em clima de Guerra, as dificuldades de abastecimento iam-se avolumando e em 1914 a troca de correspondência entre o reitor e a *K. F. Koehler, Buchhandlung*, de Leipzig dá conta do desaparecimento de uma importante encomenda com material da editora de *J.F. Schreiber*. A casa *Dr. F. Krantz*, de Bonn, lamenta a impossibilidade de responder às solicitações, na conjuntura de então. Em meados de 1914 as empresas *Pestalozzi* e *Foote Mineral Co.* Solicitam pagamentos em dívida. Esta última era também utilizada pelo reitor para a aquisição de catálogos de empresas fornecedoras de material escolar, preferencialmente americanas, agora que a guerra dificultava os contactos com firmas germânicas. A resposta surge logo que algum dinheiro minimizou a dívida do Liceu naquela empresa e aconselhava a utilização de outras firmas de Filadélfia e a *C. H. Stoelting Co.*, de Chicago que passou a fornecer o Passos Manuel. A partir de 1916 o liceu entra em contacto com um dos seus principais fornecedores de mapas geográficos a famosa editora *George Philip and Son, Lt.*, através da empresa *H. K. Lewis & C.^o Lt.*, de Londres. É também adquirido mobiliário apropriado à *Jules Rappa, Succ.*, de Génève (Lopes, 2004).

Afastado o contato constante com firmas germânicas, em consequência da *Primeira Grande Guerra*, a direção do liceu virava-se para outras firmas europeias e norte-americanas. Em Abril recorda a *Direção Geral do Ensino Secundário* que é necessário acabar de pagar o material adquirido em França. A situação económica evoluiu e a partir sobretudo de 1928 o movimento normal de aquisições de material didático foi retomado inclusive com firmas alemãs. A 7 de Fevereiro foi pedida a isenção de direitos alfandegários para uma encomenda de mapas para o ensino da zoologia da casa *F. Nathan* e a 10 de Fevereiro foi pedida igual isenção para duas encomendas, vindas de França da casa *Fils de E. Deyrolle*, uma com chapas de projeção e outra com quadros para o ensino da zoologia. A 7 de Maio foi pedida a isenção para um atlas geográfico vindo da casa *Justus Perthes*, da Alemanha. Em 1939 foi adquirida à *Livraria Enciclopédica* uma coleção de *Tableaux de leçons de Choses et de Langage*, da *Librairie Armand Colin*. Em 1950 foi feita a aquisição de 5 mapas de *Forest à Sá da*

Costa e 6 mapas da autoria de *Cabral* e 9 de *Girão*, à *Livraria Bertrand*. Em 1957 são adquiridas à *Coimbra Editora*, uma coleção de mapas *Ways to English* e uma coleção *General Service English Wall Pictures*. Em 1958 são comprados mais 2 mapas de *Forest* à *Livraria Sá da Costa* e em 1959, mais 5. Ainda em 1959 foi adquirida uma coleção dos *Quadros de História de Portugal de Chagas*, a *Paulino Ferreira, Filhos, Ld.* Em 1960 são adquiridos de novo à *Sá da Costa* um mapa de Portugal e outro do Ultramar, ambos com baguetes. Apesar do grande controlo central feito nomeadamente através da fiscalização das contas, a escola tinha de novo alguma autonomia para adquirir material didático. Em 1962 comprou uma coleção *General Service English Wall Pictures*, agora à *Empresa Nacional de Publicidade*. Em 1964 foram adquiridos 7 mapas *Justus Perthes* e um globo político em conjunto com variado material de laboratório, de procedência variada, tudo à firma *Tecnodidáctica*. Em 1965 entre variado material é adquirido de novo à *Tecnodidáctica* um *Planisfério de Justus Perthes* e à *Livraria Bertrand*, uma coleção de 24 quadros *Nouveau tableau d'élocution et de langage* (Lopes, 2004).

Como vê, fica claro que as escolas portuguesas se apetrechavam através de variados fornecedores da Europa e da América do Norte bem como a existência de uma rede transnacional de circulação e comercialização de materiais didáticos e pedagógicos que chegavam a Portugal do mesmo modo que a muitos outros países (Lopes, 2004). É de novo mais uma série complexa de materiais de arquivo que nos proporcionam esta visão da circulação dos materiais, duma espécie de globalização didática e duma mundialização da escola e da cultura escolar a que Portugal não podia escapar. É evidente que existem aqui estratégias editoriais e interesses económicos muito poderosos, mas a conclusão possível é que funcionaram bem pois os materiais chegaram e foram usados um pouco por toda a parte.

Digo-lhe também que é evidente que os materiais parietais que se utilizaram entre nós eram maioritariamente produtos internacionais produzidos profissionalmente por editores especializados. Também me parece claro que a sua utilização era feita de modo análogo ao que se fazia em outros países, dentro de um espírito de busca de atualização pedagógica. Na minha investigação concluída em 2004 (Lopes, 2004), tentei demonstrar este aspeto, reveja comigo alguns exemplos então assinalados.

No *Collegio Militar* usavam com bons resultados no ensino do Francês os *quadros de Simonot*, com a vantagem de representarem os costumes franceses. Estes quadros eram muito usados nas escolas alemãs francesas e belgas, tirando os professores *grande vantagem* de os utilizar não só na iniciação mas ao longo do curso, pois forneciam variados motivos de conversação. No entanto era necessário cuidado para não fatigar a memória do aluno com um uso exagerado. (Botelho, 1904; Lopes, 2004). Em 1911, surge uma obra intitulada *Programmas: Livros e Material de Ensino*, onde se afirma que sem ser indispensável o material de ensino era um valiosíssimo auxiliar na aprendizagem duma língua viva e que há muito que se reconheciam as vantagens dos quadros parietais

para o ensino pois já Comenius dizia que o estudo do vocabulário se devia fazer em simultâneo com o da coisa que representava. O congresso de Paris de 1910 reafirmara a importância da presença deste material nas escolas. (Lopes, 2004).

A *Revista dos Liceus* deu uma ajuda á renovação publicando em 1892 as palavras de José de Magalhães e Canto e Castro onde se defendia um novo ensino onde eram importantes os princípios de línguas estrangeiras. Era necessário dispor de *selectas* adequadas aos novos objetivos e conteúdos. Em 1893 a revista publicou as 10 conferências apresentadas na *Sorbonne*, um ano antes, por Michel Bréal. David Lopes afirmou que usava os quadros porque a conversação segundo o método direto fazia parte do estudo da língua do princípio ao fim. Este professor numa turma de 2ª classe entre Janeiro e Março de 1899 tinha a quase totalidade das aulas preenchida com exercícios orais de poesia e com conversação baseada em *quadros de Hözel*. Estes quadros serviam à aquisição de vocabulário e à prática de conversação. Os temas dos quadros eram, a cidade, a quinta, as estações do ano, etc. No fundo ele punha em prática, com o *método direto*, um dos princípios definidos por Mary Brebner, o do amplo uso de quadros parietais nas classes mais elementares. Além de usar estes quadros nas 2ª e 3ª classes, dava também atenção à geografia francesa usando quadros e mapas franceses. As aulas de David Lopes constituíram o melhor paradigma da inovação no ensino do Francês. (Salema, 1993; Lopes, 2004)

Segundo um método famoso, desenvolvido por Blackie, o professor devia partir de objetos cujo nome escrevia no quadro e só depois de muita repetição e prática oral é que se devia passar à escrita, mais tarde desenvolvia-se a escrita e só depois a gramática, de modo gradual. Os objetos podiam ser substituídos por imagens dos mesmos. Para os primeiros exercícios, para as leituras simples e depois as primeiras escritas podiam ser usados mapas simples, quadros, imagens de história natural, etc. (Howatt, 1984).

O exame de lâminas e quadros com enumeração e descrição dos objetos representados, o descrever das relações ali presentes, as considerações de ordem estética e moral podiam ser muito importantes no estudo das línguas pois davam origem a valiosos exercícios de expressão oral, redação escrita e de vocabulário, ou seja de linguagem. A descrição dum quadro ou de uma lâmina devia compreender o objeto ou cena que representa, o autor, o tipo de assunto em termos artísticos, as personagens, a ação, as atitudes, etc. (Benedí, 1939)

Em 1933, na *Labor*, José Afonso Botelho da Silva Branco, professor orientador de estágios do *Liceu Normal de Lisboa* (Pedro Nunes) publicou um curioso contributo sobre planos de lições de ciências naturais chamando a atenção para os excessos de verbalismo e para a necessidade de colocar os alunos perante os próprios exemplares de plantas e animais, tornando o ensino mais atraente e interessante, pois nos primeiros anos a matéria não era difícil tudo dependia do método utilizado para ensinar. Exemplificava com um plano tipo para a primeira classe sobre estudos elementares do

gato doméstico. Afirmava ter-se servido do *Método indutivo de investigação científica e heurístico de ensino, conjugados com o método genético*. A atividade do professor era distribuída pelos cinco passos ou fases utilizadas no esquema de Herbart, Ziller e Rein, não descurando os novos conceitos de John Dewey. Estas lições deviam sempre partir dum caso concreto e acessível à observação e experiência que anima a atividade educativa com um profundo carácter genético e dinâmico. O ensino devia ser ativo, eficaz e duradouro. Nesta lição pretendia-se relacionar intimamente as qualidades dum bom caçador com as do gato, a fim de descobrir até que ponto elas se harmonizavam. Como material era utilizado um gato vivo, se não fosse possível, exemplares e quadros mostrando a estrutura física do animal, um pires com leite, um bocado de carne e biscoitos, estampas representativas do leão, tigre, leopardo, pantera e outros felinos existentes em Portugal. (Branco, 1933) Repare bem como invocava a inspiração de métodos, teoria e ideias de circulação internacional provenientes de homens como Herbart, Ziller, Rein e Dewey.

Em 1968, a revista *Palestra*, publicou um artigo que dá conta dum conjunto de colóquios sobre preparação didática dos professores de ciências naturais, orientados por Gabriel Laisné, professor de ciência naturais no *Liceu Lakanal*, em Sceaux e presidente da *Associação dos Professores de Biologia e Geologia de França*, vindo ao nosso país através da ajuda da O.C.D.E. A terceira sessão teve lugar às 15 h. de 21 de Novembro de 1967 e foi dedicada à utilização do material didático. Entre esse material a utilizar surgiam as cartas e os quadros de ensino. Para o conferencista não era concebível dar aulas sem ilustração.

O *Manual da UNESCO para o Ensino da Geografia*, datado de 1965, foi uma referência para o ensino desta disciplina até aos nossos dias. Ali se defende que quando não é possível a deslocação ao local, os mapas de grande escala são muito úteis para exercitar o espírito de observação dos alunos e que se conseguem melhores resultados estudando pormenorizadamente uma região limitada do que tentando tratar uma região maior. Quanto às ilustrações, fotografias e quadros segundo o manual são muito úteis nas aulas de geografia por duas razões. Através das imagens as palavras, noções e conceitos que os alunos compreendiam vagamente ou a que não atribuíam significado, tornavam-se realidades. As apresentações visuais exercem um efeito estimulante nos alunos contribuindo para lhes despertar o interesse. Assim uma ilustração fotográfica, quadro ou figura podem constituir o ponto de partida duma lição, oferecendo um meio de fixação da atenção (Lopes, 2004).

Tudo isto é apenas uma parte ilustrativa do muito que se foi defendendo em relação ao uso dos materiais parietais e poderia acrescentar muitos outros exemplos. Se avançarmos para outras temáticas rapidamente concluímos sobre a quantidade de testemunhos estudos que evidenciam esta globalização/mundialização da escola, através da contínua circulação de ideias e materiais didático-pedagógicos.

Muito clara é a situação relacionada com o método monitorial mútuo comprovando uma vez mais a circulação de pessoas ideias, métodos e materiais. Uma coletânea de textos organizada por Maria Helena Camara Bastos e Luciano Mendes de Faria Filho, em 1999, *A Escola Elementar no Século XIX. O método monitorial/mútuo*, revela-nos que este método circulou bastante internacionalmente. Este método surgiu em Inglaterra, no final do século XVIII e posteriormente foi adotado em França e outros países europeus, chegando aos países da América Latina na primeira metade do século XIX. A sua divulgação e implementação marcaram a consolidação de vários sistemas educativos e foi muito discutido na época. Em Portugal a sua introdução fez-se no século XIX após a revolução de 1820, nas escolas militares de primeiras letras. Na Argentina chegou cerca de 1818 através do escocês James Thomson. No Peru, em 1821, foi adotado por ordem do general Sam Marín, por influência argentina e chilena. Por influência de Simão Bolívar foi introduzido na Venezuela e na Colômbia, onde esteve o próprio Lancaster. No México começa a fazer-se sentir em 1822 através de pedagogos protestantes britânicos. No Uruguai existe desde cerca de 1816. No Brasil, pelo menos no Rio de Janeiro foi introduzido em 1821, através do pedagogo português António Falcão de Frota, difundiu-se por todos os Estados e durou muito tempo. A primeira escola normal brasileira, em Niterói, surgiu por sua causa.

Luís Miguel de Carvalho, por exemplo, em *Explorando as transferências educacionais nas primeiras décadas do século XX* evidencia a divulgação e a presença entre nós da “ginástica sueca” no discurso da educação física moderna portuguesa enquanto parte integrante dos processos de internacionalização da educação e de construção dessa internacionalização educativa (Carvalho, 2005). Da popularidade da ginástica sueca dá-nos conta uma conhecida rábula do cinema português em que os populares atores Ribeirinho e Vasco Santana (no filme filho e pai) se encontram em casa em trajes menores a fazer ginástica e Vasco Santana faz o trocadilho entre ginástica sueca e ginástica de cuecas.

Fernando Catroga, pelo seu lado, diz-nos que Adolfo Coelho encontrou nos escritos de Gabriel Tarde argumentos para continuar a estudar a circulação de contos e que ele fazia circular com facilidade nomes como Wundt, Binet, Manouvrier e Broca, pois a antropologia portuguesa não estava “à deriva” do acontecia nos laboratórios de antropometria que se consolidavam na França, na Alemanha e depois nos Estados Unidos. O próprio Adolfo Coelho declarou que o seu conceito de cultura se aproximava do de Bildung de vários filósofos e pedagogistas alemães como M. Lazarus e Otto Willman. Além disso Coelho havia aceitado de Wundt a ideia de gradação. Adolfo Coelho terá também apresentado algumas imagens de pobreza muito semelhantes às que fizera no Brasil Gilberto Freyre. Tudo testemunhos da circulação de ideias científicas. Catroga revela também que no *Congresso de Antropologia e Arqueologia Pré-Histórica* realizado em Lisboa em 1880, Gabriel Mortilet saudou os homens “admiravelmente

cultivados” que viviam naquele campo em Portugal (Catroga In Pintassilgo et al (Org.), 2006).

Maria Lucia Hilsdorf escreveu sobre a recepção das ideias pedagógicas no oitocentos brasileiro, designando-a como “da circulação para a circularidade”. Falando de um livro do senador Joaquim Floriano de Godoy, sobre o Estado de São Paulo, destinado à divulgação do mesmo na *Exposição Internacional de Filadélfia*. Dizia ali que foi a iniciativa privada que criou então escolas noturnas, bibliotecas, conferências públicas, escolas gratuitas para crianças pobres, escolas de agricultura para os ingênuos e libertos e colégios reorganizados sob as luzes das ciências exatas e naturais. Inclusive a igreja alterou o seu ensino dando aos futuros padres nova formação. A receita do senador para o ensino público seria a renovação através de uma educação “essencialmente científica” ministrada por especialistas da Europa e dos Estados Unidos, o que fora feito pelos vizinhos Perú e Chile cujos governos haviam contratado “sábios” suíços, belgas e alemães e professoras norte-americanas. Note pois a evidência que, no âmbito do ensino, no século XIX, circulavam além de ideias e materiais também pessoas. “Ao mesmo tempo, é notável, mas nada incomum, que ele recorra a modelos propostos do exterior sobre os quais se mostra muito bem informado, como outros tantos que, ao redor dos anos setenta do Oitocentos brasileiro, formulam um discurso inteiramente aberto ao influxo renovador que vem de fora. Mas não de qualquer parte: para esse grupo numerosíssimo de educadores, homens de governo e intelectuais, as práticas modelares do ensino científico, prático e objetivo têm o seu ligar nos países adiantados do centro-norte da Europa e nos Estados Unidos. Quaisquer que fossem suas posições no espectro político-ideológico do período, eles assumem e põem em circulação as teorias e propostas pedagógicas por ele consideradas mais afinadas com a concretude da sua situação histórica, amplificando o fenômeno da circulação de ideias entre o novo e o velho mundo” (Hilsdorf In Pintassilgo et al (Org.), 2006: 67)

A mesma autora escreveu também sobre os método de leitura onde, por exemplo, Marciano da Silva Pontes, professor da cadeira de Pedagogia da *Escola Normal de Niterói* que foi autor de uma manual de pedagogia, defendia a substituição da soletração, método de leitura empregado bastante em França, Itália, Espanha e Portugal, pelos “procedimentos analítico-sintéticos de fundamentação intuitiva” que trabalhavam em simultâneo o ler e o escrever, surgidos na Suíça, Alemanha, Áustria e parte dos Estados Unidos. O debate juntou desde simples professores quase anônimos a periodistas destacados passando por responsáveis educativos. O jornal *A Província* divulgou os métodos sobretudo de João de Deus (circulou de Portugal para o Brasil), António Silva Jardim, João Köpke e Octaviano Hudson, republicanos e adeptos ou simpatizantes do positivismo e também maçons, segundo Carmem Moraes. Os métodos de Monteverde, Castilho (ambos também de origem portuguesa) Abílio César Borges e Augusto Freire da Silva, os mais difundidos e utilizados em São Paulo quase não foram referenciados

por aquele jornal pois os seus autores eram vistos como figuras associadas ao “tempo atrasado da monarquia” (Hilsdorf In Pintassilgo et al (Org.), 2006).

Uma boa parte da circulação das ideias pedagógicas efetuou-se através de livros e revistas para professores através dos quais se fez uma circulação internacional de modelos pedagógicos. Sobre a sua quantidade entre nós veja-se essa obra de referência que é *A Imprensa de Educação e de Ensino — Repertório Analítico (Séculos XIX e XX), de 1993*, de António Nóvoa. Diga-se de passagem que o mesmo sucedeu em muitos países existindo outros reportórios semelhantes, nomeadamente em França. Interessante é também a obra de Carlos Manique da Silva, *Publicações Periódicas do Ministério da Educação Repertório Analítico (1861-2009)*, igualmente reveladora de como de um modo mais institucional o pensamento pedagógico e científico circulou em Portugal. A imprensa de educação e ensino foi muita, existiu por toda a parte e teve grande circulação, o mesmo sucedendo com a edição de livros dedicados à educação e ao ensino. Uma boa parte de todo este manancial fez circular à escala internacional ideias, perspectivas de análise, propostas didáticas e metodológicas, tentativas globais de soluções para as questões que se foram levantando um pouco por toda a parte.

No Brasil, por exemplo, Marta de Carvalho escreveu sobre *A Eschola Pública* criada em 1837 por professores da *Escola Modelo anexa à Escola Normal de São Paulo* criada para colocar à disposição dos colegas de fora como se fazia nessa escola. Entre outras secções tinha a intitulada como *Pedagogia Prática* composta sobretudo por modelos de lições das “matérias de ensino” de aritmética, física, sistema nervoso, astronomia, leitura expressiva, zoologia, e trabalho manual. Tinha também secções como de transcrições, noticiários e curiosidades científicas. “Nessa lógica, a revista é composta como *caixa de utensílios* cujos usos supõem regras que não necessitam de explicitação, sendo dadas como regras culturalmente partilhadas. Nesse sentido a lógica que preside à composição da revista deve ser buscada no campo normativo das concepções pedagógicas correntes que prescreviam a boa arte de ensinar como boa cópia de modelos. Assim *A Eschola Pública* se organiza a partir do suposto de que o seu próprio código de leitura está dado em outra parte; no caso, no conjunto de regras culturalmente enraizadas que compunham a crença dos republicanos paulistas no impacto renovador do que era proposto como *pedagogia moderna*. Decifrar esse código de leitura permite explicitar as regras de uso prescritas para os materiais impressos na revista, entendendo-se, deste modo, como nela se dispõe e se organiza essa pedagogia que se propõe a modelizar a arte de ensinar” (Carvalho, In Pintassilgo et al (Org.), 2006: 149). Copiar modelos não tem aqui sentido pejorativo e o modelo de *caixa de utensílios* entronca em tradições anglo-saxónicas com referências em Froebel, Pestalozzi e depois até em Spencer. Aliás livros e revistas pedagógicas configurados como caixa de utensílios não circularam só na década de 1890, época áurea das realizações educativas republicanas em São Paulo, circularam ainda nas décadas seguintes em paralelo com outras diferentes. *A Revista do Ensino* e a

Revista Escolar testemunham este modo de conceber e organizar o campo pedagógico (Carvalho, In Pintassilgo et al (Org.), 2006).

No final do século XIX o *Tratado de Pedagogia* é a nova modalidade de configuração material do impresso. Ele emerge sob o impacto crescente da aposta cientificista no poder da educação, propondo um novo padrão de organização do *corpus* dos saberes pedagógicos. Existe ali a pretensão de totalizar e sistematizar doutrinariamente o campo da pedagogia dando-lhe o caráter de um *corpus* de conhecimentos dedutivamente derivados de conhecimentos filosóficos ou científicos. Não se opõe necessariamente ao modelo de caixa de utensílios, pelo menos no caso paulista conviveram. O *Tratado de Pedagogia* opôs-se discursivamente aos *livros de aconselhamento* que circulavam também no século XIX e que eram produto de uma tradição ainda mais antiga. Era o caso por exemplo do manual da autoria de Charbonneau que circulou em Portugal e no Brasil. Este tipo de manual foi forte em França e difundiu-se sendo traduzidos para português e circulando no Brasil e em Portugal. Também circulou o *Dicionário de Pedagogia* de Ferdinand Buisson, o *Manuel de l'enseignement primaire* de Eugène Rendu entre variadas outras que se opunham sobretudo ao modelo alemão. Os manuais de Gabriel Compayré tiveram grande circulação no Brasil (Pintassilgo et al (Org.), 2006). São mais evidências da circulação internacional de ideias, debates e materiais educativos neste caso no Brasil.

Maria Cristina Soares de Gouvea apresentou um trabalho que dá conta de alguma circulação de ideias entre nós, *Discursos, Saberes e Poder: estudo de escritas de professores e especialistas nas revistas educacionais portuguesas (1880-1900)*, onde trabalha *O Ensino*, que circulou entre 1885 a 1890, a *Revista de Educação e Ensino*, que foi editada entre 1886 e 1900 e *Educação Nacional*, que foi publicada entre 1896 e 1976, ficando evidente que em Portugal foi sendo publicado pensamento relacionado com o que se pensava internacionalmente. Semelhante é o trabalho de Claudia Panizzolo Batista da Silva, *Imprensa Periódica Educacional: entre roteiros e compêndios; um estudo sobre a revista Atualidades Pedagógicas (1950-1962)*, só que aqui referente ao caso brasileiro. Trata-se apenas de dois exemplo do muito que se vem fazendo em termos de análise de imprensa de educação e ensino revelador da circulação de ideias no campo educativo português. Eu próprio sem ter feito um trabalho específico de análise desta imprensa fiz uma pesquisa nas coleções completas das revistas *Labor*, *Palestra*, *Liceus de Portugal*, *Revista de Educação e Ensino* e *Revista dos Lyceus*, onde ficou clara essa circulação e a aproximação ao panorama pedagógico e científico internacional especialmente europeu, norte-americano e brasileiro (Lopes, 2004).

Ainda em Portugal, Joaquim Pintassilgo tratou a circulação da obra de Michel de Charbonneau. Além disso o manual de António Câmara, por ele estudado, revela explicitamente ter retirado preciosos ensinamentos de obras como o *Tratado de pedagogia teórica e prática* de Gabriel Compayré, e das obras de Paulo Rousselot, de A.

Daguet, de H. Marion de L. Chateau, traduzido e adotado por António Figueirinha, de Charbonneau, de Th. Braun, Mme. Delon, de A. Riant, de José Augusto Coelho, do Dr. Graça Afreixo e Henrique Freire e ainda nas obras de Herbert Spencer, Stuart Mill, Bagehot, Gustavo Le Bon, Laveley, Donnat, Guiod e “outros autores indispensáveis na bagagem literário-científica”. Note que tanto estavam presentes autores ingleses do século XIX ligados ao positivismo e ao evolucionismo, como Spencer e Stuart Mill, cuja influência era notória em Portugal, como franceses associados à pedagogia moderna, sobretudo Compayré e Henri Marion. Estava também presente José Augusto Coelho que foi então muito referenciado tanto em Portugal como no Brasil. Era toda uma geração pedagógica de que ainda não faziam parte os identificados com a *Educação Nova*. O trabalho de B.F. Lage, também analisado, procurou sistematizar alguns dos princípios e regras fundamentais da ciência da educação através de autores como Pestalozzi, Froebel e Spencer. (Pintassilgo In Pintassilgo et al (Org.), 2006).

“O período em que os nossos autores escrevem os manuais (...) continua a ser marcado pela voga do chamado ‘método intuitivo’ e das ‘lições das coisas’ (Hameline, 2002; Kahn, 2002). Sabemos como um e outra se tornaram uma espécie de moda pedagógica entre as correntes renovadoras da transição do século XIX para o século XX. Sabemos igualmente, como são vagas essas expressões e como podemos encontrar, por trás delas, conteúdos diversos. Para o caso português é curioso, ainda, o facto de ambas transitarem, de forma pacífica, dum contexto que poderemos designar pela expressão ‘pedagogia moderna’²⁶², para um contexto já influenciado pelas perspectivas da Educação Nova, ao ponto de continuarem a surgir entre as principais propostas dos autores ligados a essa corrente, como se de verdadeiras novidades se tratassem, não obstante a sua relativa antiguidade²⁶³.

Não é estranho, por isso que todas as obras se refiram, com algum detalhe e de forma elogiosa, ao papel da intuição no ensino. (...)

Em geral, a intuição é considerada um processo e não um método (...)

Encontramos aqui, pois uma articulação clara entre o papel educativo da intuição e da observação e os movimentos renovadores que procuram questionar o ensino tradicional, identificando-o com o ensino pelas palavras de que falava Lage. Por ser um argumento de grande funcionalidade (e de eficácia garantida) no combate pedagógico que então se trava, o processo intuitivo torna-se uma das grandes bandeiras das referidas correntes²⁶⁴. A consideração da sua modernidade não faz

²⁶² Joaquim Pintassilgo coloca aqui a nota 11: “É o que fez para o caso brasileiro, Carvalho (2001, 2003), ao identificar dois momentos da renovação pedagógica na transição do século XIX para o século XX: a ‘pedagogia moderna’ e a ‘pedagogia da Escola Nova’. Da mesma maneira, para o caso espanhol, Pozo Andrés (2003) reconhece a existência de duas correntes consecutivas e complementares – um primeiro movimento de renovação pedagógica, correspondente ao ‘regeneracionismo’ e um segundo movimento já alinhado com as posições da Escola Nova.”

²⁶³ Joaquim Pintassilgo coloca aqui a nota 12: “Daniel Hameline é um dos autores que não se cansa de reafirmar as linhas de continuidade existentes entre as várias correntes renovadoras, mesmo quando as gerações subsequentes esquecem o contributo dos seus predecessores. Afirma, por exemplo, o autor: ‘La pédagogie de l’école populaire, telle que la préconisaient les rédacteurs des revues pédagogiques de la seconde moitié du XIXe siècle, préconise une ‘éducation nouvelle’. Et sur ce point, la prétention est exorbitante, d’un Claparède, d’un Ferrière, d’un Binet ou d’un Decroly, de se donner à voir, quelques décennies plus tard, en promoteurs *ex nihilo* de la ‘révolution copernicienne’, premiers interprètes vraiment intelligents de l’idée pestalozzienne’ (Hameline, 2002, p.131).”

²⁶⁴ Joaquim Pintassilgo coloca aqui a nota 14: “Segundo Hameline (2002), o apogeu desta ideia situa-se nos anos 70 do século XIX europeu. A partir daí ‘la méthode intuitive se généralise et se sclérose en ‘méthodes’, en ‘procédures’, en ‘catalogues’ d’auxiliaires’ réclames par tous’ (p.131). Relativamente ao percurso ulterior da ideia, o autor constata noutro texto: ‘l’enseignement intuitif’ dont la faveur au cours du XIXe siècle et à la mesure de sa spectaculaire disparition au début du XXe siècle’ (Hameline, 1995, p.6).”

esquecer as suas ilustres raízes e os seus heróis, numa espécie de ‘invenção de uma tradição’: ‘Desde Rabelais e Montaigne que a ideia de dar o ensino directamente pelos sentidos vinha sendo defendida. Mas só com Pestalozzi ela se pôde ver posta em prática’ (Lage,s/d,p.335) ” (Pintassilgo In Pintassilgo et al (Org.), 2006 191-193).

Ainda em relação à questão da intuição Pintassilgo afirmou que nos manuais que estudou o mais crítico foi o de Câmara que afirmou que o dito método não era mais do que um processo especial que podia e devia ser ligado aos métodos essenciais, confundia-se com o espírito geral que devia vivificar todas as partes do ensino. Ele tinha a consciência de que por detrás da expressão “ensino intuitivo” se escondiam sentidos diversos, pois na Suíça, na Bélgica e na Alemanha ele era confundido normalmente com a educação pelos sentidos, enquanto em França ele era mais genérico integrando a intuição intelectual e a moral. Ficava claro que a intuição e o método designavam coisas diferentes. Pelo seu lado Adolfo Lima julgava que o processo de intuição sensível era apenas um meio de iniciação para o conhecimento devendo alargar-se e aplicar-se à educação estética, intelectual e social, não devendo o método ser exclusivo pois o professor tinha de recorrer a outros meios metodológicos. Sendo esta a opção dominante entre os autores dos manuais analisados tem óbvias implicações metodológicas que remetem para a aplicação de procedimentos intuitivos em todas as disciplinas do currículo escolar e não apenas naquelas em que o conhecimento através dos sentidos surge como opção natural (Pintassilgo In Pintassilgo et al (Org.), 2006).

A expressão “lição de coisas” e o esforço para a sua concretização na prática pedagógica sofreram da mesma ambiguidade. A sua centralidade no discurso pedagógico renovador decorre entre as décadas finais do século XIX e meados do século XX, com ressurgimentos posteriores. Câmara, inspirado em Compayrée afirmou que todas falavam delas devido à propaganda moderna, pois trinta anos antes não eram ainda conhecidas. Tal como o método intuitivo elas seriam uma expressão usada ao acaso designando práticas escolares que pouco tinha a ver com tal. Como novidade eram palavras que todos usavam a seu modo. Lima considerou que a relação entre as “lições de coisas” e o método intuitivo era um aspeto duvidoso. Se o entendimento das “lições de coisas”, nome dado pelos americanos ao processo intuitivo estava presente, mesmo que defendessem que não se restringissem à “intuição sensível”, para outros eram apenas uma modalidade do ensino intuitivo, resultante da sua aplicação ao ensino tendo por base o “sistema de concentração”. As “lições de coisas” eram o tirar todos os ensinamentos possíveis da observação direta dum objeto ou fenómeno, substituindo-se assim, no ensino, as abstrações e as palavras pelas realidades concretas. O aspeto mais controverso era o do seu campo de aplicação, Lima defendeu o seu alargamento a tudo o que servia a vida e a todos os fenómenos da natureza, não sendo uma disciplina à parte

Curiosamente, essa não é a situação em Portugal, onde o sucesso do ‘método intuitivo’ se prolonga pelas primeiras décadas do século XX, tornando-se, como vimos, um dos temas fortes da pedagogia da Educação Nova.

mas um processo a adotar no ensino de todas as ciências e em todas as aulas. Lage era favorável ao alargamento do seu campo de aplicação, constatando que das ciências físico-químicas e histórico-naturais onde concentrara a sua aplicação haviam alargado a sua ação às ciências matemáticas e às ciências sociais onde já tinham grande predomínio. Pelo seu lado Leitão criticou os pedagogos que, por uma falsa compreensão da sua essência tinham alargado o seu domínio até ao ensino da gramática, da aritmética e da história. Para ele a melhor doutrina era restringi-las às ciências. Câmara falou em abusos que tinham tirado merecimento às “lições das coisas” nomeadamente o estendê-las inclusive à moral e à história, atribuindo as culpas à educadora francesa Mme. Pape Carpentier que as extendera a um campo ilimitado. Recorre a Alexander Bain e Gabriel Compayrée para defender que as “lições de coisas” deveria ser mantida no domínio dos conhecimentos que tratam realmente das coisas que se deviam mostrar, de objetos sensíveis que impressionavam a vista da criança. Assim excluía, por exemplo, a gramática, a história e as ciências abstratas. Defendia também o seu uso apenas na fase do ensino elementar. Adolfo Lima, um homem da *Educação Nova*, realçou que as “lição de coisas” deveria ser viva, adotando o processo verbal da exposição interrompida, heurístico, por meio de toda a conversa entre professor e aluno, devendo banir todo o aspeto mecânico, livresco, formalista e escolástico (Pintassilgo In Pintassilgo et al (Org), 2006).

Alguns dos autores de manuais estudados articulavam as “lições de coisas” com a observação, a experiência e, em particular, o que denominavam como “método activo”. Lima considerou a necessidade de movimento e de atividade como essência da criança, para ele o método ativo ou prático consistia no ensino pela ação, onde a criança aprendia pelo seu próprio esforço, descobrindo por si as verdades que lhe cabiam conhecer, em lugar de as receber do professor em fórmulas organizadas de antemão, sendo o professor um orientador do aluno. Os manuais referiam-se a “método activo” fórmula recebida de Henri Marion, mas não à “escola activa”, sua sucessora após o fim da segunda década do século XIX e muito divulgada Adolphe Ferrière. Para Lima, segundo Candeias, foi a Rousseau, precursor mítico de toda a inovação pedagógica, que fora buscar a origem do “método activo”, acrescentando-se-lhe as correções introduzidas pela psicopedagogia. Lima denota a influência de Claparède e para a Educação Nova destaca-se a importância de Froebel, Montessori e Decroly (Pintassilgo In Pintassilgo, et al (Org), 2006).

Desta análise dos manuais ficou claro o seu papel central como manuais de pedagogia e de metodologia enquanto instrumentos de modelação das representações e práticas dos professores. Eles foram repositório da tradição pedagógica e, também, veículo de difusão de um discurso e de práticas inovadoras. No seu interior surgem já algumas ideias identificadas com a Educação Nova, que não aparecem em rutura com os pressupostos da modernidade pedagógica, tal como foi construída ao longo do século XIX e de que são exemplos o ensino intuitivo, as “lições de coisas”, os “métodos

activos” ou a “forma interrogativa. São tão evidentes as linhas de continuidade como as intenções renovadoras, mesmo que os discursos estivessem marcados por uma retórica do velho e do novo. Os manuais de pedagogia e de metodologia para as escolas de formação de professores foram parte fundamental dos projetos de construção de um modelo e de uma cultura escolares, contribuindo para a sua legitimação, sem que as inovações propostas fossem vistas como antagônicas desses processos. Os manuais foram fundamentais na consolidação da pedagogia, nova ciência da educação, sistematizando princípios e métodos e uma linguagem só acessível aos iniciados nela (Pintassilgo In Pintassilgo, et al (Org), 2006).

Também Cristiane Silva Mélo, Najla Mehanna Mormul e Maria Cristina Gomes Machado abordaram a questão das lições de coisas num trabalho intitulado *Rui Barbosa e a Educação: As Lições de Coisas e o ensino da cultura moral e cívica*, onde discutem as ideias educacionais de Rui Barbosa (1849-1923) ao apresentar o debate realizado pelo autor acerca das *Lições de Coisas* e do ensino da cultura moral e cívica no Parecer-Projeto *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (1981), elaborado, no ano de 1883, em resposta ao Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1878, de autoria do ministro Carlos Leôncio de Carvalho (1882), que propunha naquele momento uma reforma na área do ensino primário e secundário do município da corte, cidade do Rio de Janeiro, e do ensino superior em todo o país. Em relação ao que nos interessa é evidente no debate o conhecimento e circulação de ideias internacionalmente e a sua apropriação/utilização no Brasil.

Poderíamos ainda considerar outros contributos, no entanto, para mim, espero que o compreenda como eu, tudo isto é revelador da circulação internacional não só de ideias, mas de debates e ou polémicas um pouco por toda a parte, bem como da circulação de autores de referência de diversas proveniências (francesa, inglesa, alemã, suíça, norte-americana, etc.) que são apropriados de modos diversos contribuindo estas apropriações por acrescentar algo mais às ideias e debates em curso. Além disso é também evidente que Portugal não ficou à parte, integrando-se normalmente nesta circulação e difusão internacional, uma autêntica mundialização da cultura escolar. Julgo que esta internacionalização didático-pedagógica tem uma matriz europeia, natural dada a hegemonia da Europa, em praticamente todos os campos, antes da *Primeira Grande Guerra* e as posteriores derivações culturais/civilizacionais apresentam formas de continuação desta matriz europeia que marcou/marca a modernidade. Note também que estes debates se articulam bem com a génese e afirmação dos meios parietais de ensino que foram frequentemente conotados com ensino intuitivo, “lições de coisas” e mesmo com “método activo” dado que a representação do objeto poderia equivaler ao próprio objeto quando este não estava disponível, pelo menos em quantidade suficiente para permitir uma observação individual simultânea, ao que estes meios se prestavam. Assim

julgo que os debates metodológicos atrás referidos formam um caldo cultural favorável à sua utilização, também ela de modo análogo e um pouco por toda a parte.

Maria João Mogarro também se dedicou à circulação e apropriação de modelos culturais e saberes pedagógicos através das bibliotecas particulares, centrando-se nos caminhos seguidos pela “Educação Nova”. As suas investigações sobre formação de professores levaram-na à identificação de uma biblioteca pedagógica particular, permitindo-lhe estudar a constituição de tal biblioteca em articulação com o itinerário profissional do professor que a constituiu, sendo expressão dos seus interesses e cultura pedagógica que marcou a sua prática profissional e a produção de manuais de didática da sua autoria. É um trabalho que nos interessa aqui de sobremaneira dado que nos trás um aspeto micro, concreto, da integração de um professor português, dentro deste macro que é a circulação de ideias, métodos, pessoas e materiais educativos.

Era uma biblioteca com livros de origens diversas, muitos dos quais tinham em comum a língua francesa ou espanhola e cujo modelo pedagógico dominante era o da “Escola Nova”. Tinha também uma presença significativa de bibliografia de origem brasileira. Há que notar que os anos vinte do século passado conheceram em Portugal uma notável geração de pedagogos ligados à “Educação Nova”, António Sérgio, Adolfo Lima, Álvaro Viana de Lemos e Faria de Vasconcelos que mantiveram contatos internacionais regulares com personalidades do movimento “Educação Nova”, como Claparède e Ferrière e frequentaram algumas das suas instituições de referência como o Instituto Jean-Jacques Rousseau, o que foi atestado por investigadores como Nóvoa, Hameline, Fernandes, Candeias, Figueira e Pintassilgo. Com a ditadura militar e o *Estado Novo* foram perseguidos pela censura, a repressão e o autoritarismo que perseguiam, prendiam e silenciavam os pedagogos renovadores e progressistas. Prudentemente Ferrière aconselhou-os a substituir a designação *éducation nouvelle* por *éducation selon la science et le bon sens*. Entretanto Cruz Filipe e outros professores nacionalistas e defensores do salazarismo, em 1929, declararam querer representar em Portugal a *Liga Internacional de Educação Nova*. No ano seguinte Ferrière visitou o país acompanhado do grupo de Cruz Filipe sem contactar os pedagogos renovadores. Ferrière não contestou os valores e política educativa salazarista, estabelecendo a conciliação entre o seu movimento e aqueles valores e criticando os desvios anarquistas de alguns elementos portugueses da Educação Nova, bem como afirmando que a liberdade não se opunha à autoridade. Foi o golpe fatal no movimento renovador da Educação Nova e Cruz Filipe ganhou proeminência como representante da *Liga Internacional para a Educação Nova*. A partir de meados da década de trinta o movimento aparentou desaparecimento mas investigações recentes enfatizaram que os princípios daquele movimento, durante o salazarismo, estiveram presentes em textos pedagógicos produzidos por professores e no âmbito das instituições de formação (Mogarro In Pintassilgo et al (Org), 2006).

Na primeira metade da década de sessenta dois professores de didática que lecionaram numa escola de formação para professores do ensino elementar demonstram a presença dessas ideias. Nos seus *Cadernos de Didáctica Especial*, os professores Manuel Pestana (três títulos) e Fortunato Queirós (cinco títulos) criticaram a escola tradicional e fizeram eco de ideias como as da Educação Nova, tendo os autores feito referências explícitas aquele movimento, o que atesta a sua permanência nos discursos pedagógicos ao longo de três décadas.

“Nos mesmos discursos, encontramos a presença dos valores oficiais do regime, articulados em torno de dois eixos de referência: o nacionalismo e o catolicismo. Os textos estão também marcados pela necessidade de cumprir os programas, pela problemática da disciplina, pela importância da ideia de império colonial. Mas estas questões são colocadas num segundo plano e dominadas por uma apropriação que os autores fazem dos princípios da Educação Nova, declarando explicitamente a sua adesão a esse modelo pedagógico (Mogarro, 2001, pp. 674-719; 2003; 2004).

Demonstra-se, assim, que estes princípios não estão apenas presentes nas obras de opositores ao regime (e por eles perseguidos), que constituíam núcleos restritos de influência reduzida. Não se pode hoje considerar que, no campo da educação nacional, tenha havido um mero vazio pedagógico de quatro décadas, até porque os autores situados nesse campo também se reclamam da Educação Nova e da Escola Activa, articulando os princípios escolanovistas com os valores ideológicos do regime. Por isso, torna-se necessário esclarecer as formas e os modos como estes princípios persistiram após a aparente ruptura dos anos trinta, permanecendo nos discursos pedagógicos produzidos no campo educativo oficial de um poder autoritário e repressivo” (Mogarro In Pintassilgo et al (Org), 2006: 236).

Além de autores dos manuais foram também professores e formadores de professores, sendo portadores de uma formação académica e profissional específica, fazendo parte de um universo disciplinar e científico de conhecimentos e de práticas, com um conjunto de conhecimentos e de saberes-fazer próprio, específico e autónomo. Eles tinham igualmente uma dimensão ética e deontológica inseparável do exercício da profissão docente, devendo considerar-se a sua autonomia em termos de produção de leituras próprias (traduções, refrações) dos constrangimentos colocados pelos poderes e as influências exteriores. Foram professores nascidos durante o Estado Novo ou a Ditadura Militar e a sua formação foi feita no interior do sistema educativo (primário, secundário e superior ou escolas dos magistério primário) os seus itinerários demonstram um perfil profissional semelhante, tendo adquirido um corpo de conhecimentos e técnicas próprios, comuns a tantos outros profissionais da mesma época, bem como a interiorização de um código de normas éticas e deontológicas (Mogarro In Pintassilgo et al (Org), 2006).

Um caso particular, que podemos considerar exemplar, foi o de Manuel Pestana (1924-2004) que se formou como professor do ensino primário em 1945 na *Escola do Magistério Primário de Évora* com uma classificação elevada. Foi inicialmente professor numa pequena localidade alentejana instalando-se aí com a sua esposa também professora. Simultaneamente foi bibliotecário e arquivista da *Fundação da Casa de*

Bragança, o que conciliou com a atividade profissional até ao fim da sua vida. Em 1960 passou a professor da *Escola do Magistério Primário de Portalegre* onde se manteve até à extinção da mesma em 1989. Além de formador torna-se autor de textos pedagógicos, destacando-se os manuais intitulados *Cadernos de Didáctica Especial*. Fez bem-sucedidas provas públicas no primeiro concurso nacional para professores efetivos de *Didática Especial das Escolas do Magistério Primário*, em 1965, na sequência da sua docência das disciplinas de *Didática Espacial A*, *Língua Portuguesa*, *História* e *Desenho*, em Portalegre. Organizou e colaborou em exposições, conferências e experiências pedagógicas, como a rádio escolar e recursos didáticos novos, como o material *cuisenaire*. Teve intensa intervenção cultural, social e política sendo responsável pelos museus locais e a biblioteca municipal e garantiu a publicação de um periódico na sua escola durante a década de sessenta. Concluiu então também o *Curso de Ciências Pedagógicas* na *Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*. Foi presidente da *Câmara Municipal de Portalegre* durante pouco tempo abandonando o cargo na sequência da *Revolução de Abril*, sendo destacado para serviços administrativos do sistema educativo. Em 1980 regressou à *Escola do Magistério Primário de Portalegre*, após se ter concluído a *Licenciatura em História* pela *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Escreveu muitos livros e artigos principalmente sobre história regional e local e em 1989 passou para professor da nova *Escola Superior de Educação de Portalegre*, até se aposentar em 1993.

Foi este professor que constituiu a biblioteca pedagógica pessoal estudada, que revela as suas leituras e os autores que o influenciaram. Na segunda metade da década de noventa doou-a à sua *Escola Superior de Educação*, num conjunto de cerca de cinco centenas de obras que hoje estão diluídas no conjunto global da biblioteca daquela instituição. É um conjunto onde pontifica um número significativo de obras estrangeiras, sobretudo brasileiras. A fase mais significativa da sua constituição foi a das décadas de sessenta e setenta, principalmente o início desta. Note-se que grande parte dos livros foi adquirida logo após a sua publicação. Ali estavam presentes obras e autores de referência para a corrente inovadora da *Escola Nova*. Existem livros da *Biblioteca Cosmos*, dirigida por Bento de Jesus Caraça, conhecido dirigente da oposição a Salazar, bem como de Adolfo de Lima, António Sérgio, Faria de Vasconcelos, Adolfo Coelho, Irene Lisboa, Dias Agudo, Émile Planchard (francês a viver e ensinar em Portugal) e Moreirinhas Pinheiro. Registe-se que os livros foram efetivamente lidos estando sublinhados e anotados por ele. Encontram-se também obras de Aguayo, Ahrens, Claparède, Collings, Décroly, Dewey, Dubois, Ferrière, Freinet, Froebel, Herbart, Kerschensteiner, Kilpatrick, Lourenço Filho, Pestalozzi e Piaget (Mogarro In Pintassilgo et al (Org),2006).

“A existência das obras de autores brasileiros e de traduções publicadas por editoras do Brasil na biblioteca particular que estamos a analisar assume um significado particular. Esta presença

revela a produção de um pensamento pedagógico no espaço da lusofonia, a circulação de saberes pedagógicos por via dos materiais impressos e as modalidades de apropriação que possibilitaram essa produção, estabelecendo simultaneamente uma rede de comunicação entre as comunidades brasileira e portuguesa no campo da pedagogia, em particular entre os que tinham como referência a Educação Nova. Os livros brasileiros desta biblioteca revelam também a dimensão que atingiram as estratégias editoriais de pedagogos e editoras brasileiras (Carvalho, 2001), 2001a, 2003), que encontraram no campo educacional português alguns profissionais sequeiros de leituras, preferencialmente na sua própria língua e que lhes permitissem alargar e consolidar a sua formação profissional (Mogarro In Pintassilgo et al (Org),2006: 244).

Ali encontramos edições brasileiras de obras de Decroly, Buyse, Erismann, Burgerstein, Aguayo, Chauchard, Clapaerède, Palmade, Nérici, Miranda Santos, Marcozzi, Leif e Delay, Schiefele, Bacha, Éboli, Benda, Minicucci, Klein, Mattos, Osterrieth, INEP, Reipert, Melo Carvalho, Oliveira Lima, publicações sobre alfabetização do Mobral, Faria de Vasconcelos (edição luso-brasileira), Freire e Sheppard (Mogarro In Pintassilgo et al (Org),2006).

Como vê fica evidente que os professores portugueses, importantes que fossem, ou não, pelo menos ao nível local, mesmo que vivendo no interior alentejano, tinham acesso a todo um manancial de obras pedagógicas das mais variadas proveniências que circulavam na prática por toda a parte e que inclusive existiam modos de contornar as barreiras linguísticas.

Posso ainda dar-lhe muitos outros exemplos de referências que encontrei em variados autores, ao longo desta investigação, que corroboram a teoria da circulação de ideias e materiais através de redes internacionais especializadas. Por exemplo logo em 1882 os apontamentos do inspetor Visconde de Benalcanfor, (Benalcanfor, 1882), em 1905 de Borges Graíinha, *A Instrução Secundaria de ambos os sexos No Estrangeiro e em Portugal*, (Grainha, 1905), ou em 1928 a obra de Rubén Lada *La Enseñanza Secundaria en Portugal* (Lada, 1928). Não esquecendo a obra de Ferreira Desudado, editada em 1995, *Educadores Portugueses*. A obra coordenada por António Candeias *Modernidades Educação e Estatística na Ibero-América dos séculos XIX e XX* (Candeias, 2005) nomeadamente o trabalho de Cynthia Pereira de Sousa. Ainda um outro trabalho de Cynthia Pereira de Sousa, *Infância, pedagogia e escolarização: a mensuração da criança transformada em aluno, em Portugal e no Brasil (1880-1960)*, (Sousa, 2004). Os trabalhos de Ana Isabel Madeira: *Sons, sentidos e silêncios da lusofonia: uma reflexão sobre os espaços tempos da língua portuguesa* (Madeira, 2003); *Ler, Escrever e Orar: uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique, 1850-1950* (Madeira, 2007); *A construção do saber comparado em educação. Uma análise sócio-histórica* (Madeira, 2011); *Redes de Difusão-Recepção do discurso educacional: John Dewey, o escolanovismo e a circulação do conhecimento pedagógico Portugal Brasil*, (Madeira,2012). O trabalho de António Carlos Correia & Rita Gallego, *Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a*

organização do tempo escolar (1880-1920), (Correia & Galego, 2004). O livro de Maria Helena Bastos & Luciano de Faria Filho *A Escolas Elementar no século XIX. O método monitorial/mútuo* (Bastos & Faria Filho, 1999). A obra coletiva dirigida por Jean-Louis Guereña, *Image et Transmission des Savoirs dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains*, (Guereña, 2006). O trabalho de Joaquim Pintassilgo, *Imagens e Leituras da Educação Nova em Portugal, os Relatórios de Bolseiros Portugueses em Visita a Instituições Educativas (1907-1909)*.

Junte-se a isto tudo que só no *Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação* de 2012 em Lisboa segundo uma análise que fiz ao respetivo *Livro do Congresso* foram apresentadas 73 comunicações onde a circulação de ideias e conhecimentos está implícita e mais 63 onde essa circulação está explícita, bem como 19 comunicações onde se explicita a circulação de materiais (Mogarro & Cunha, 2012).

Para terminar quero ainda apresentar-lhe um outro vetor importante nesta paisagem da circulação de ideias e materiais didático-pedagógicos o dos professores. Para tal analisei um conjunto de 95 *relatórios dos trabalhos escolares*, então obrigatórios, apresentados por professores liceais portugueses de todo o país, incluindo ilhas, e das diversas áreas disciplinares nos anos de 1935-36, 1936-37 e 1937-38. Apesar de haver um discurso relativamente comum, muito repetido, em que diziam sobretudo as turmas que lhes tinham sido atribuídas, as dificuldades e lacunas encontradas, os resultados obtidos, o grande número de alunos por turma e o que haviam feito muito resumidamente, de modo muito estereotipado, lendo-os atentamente e procurando nas entrelinhas podemos encontrar prova da circulação que procuramos. Encontramos uma série de referências a métodos de trabalho que implicam um conhecimento dos mesmos, o que em certa medida comprova a dita circulação de ideias e métodos pedagógico-didáticos. No entanto devo dizer-lhe que a sensação que fica desta leitura é mais a circulação de um certo jargão profissional do que propriamente do conhecimento que tal implica. É evidente que, por serem professores profissionalizados, durante a sua formação entraram em contacto com tal ideias e iam conversando uns com os outros, mas é no geral uma apropriação que deve ter sido em segunda ou terceira pessoa, havendo confusões e incoerências várias. Aliás julgo poder afirmar que também existiu uma circulação nacional de um discurso que sobressai na maioria dos relatórios examinados. De qualquer modo direta ou indiretamente, em primeira segunda ou terceira pessoa, por influência de estágio, de colegas, ou de leituras, a verdade é que os professores portugueses estavam a par do que se fazia internacionalmente, ou seja as ideias e as metodologias circulavam.

Aparecem 27 referências à utilização do método indutivo ou de investigação; 21 à do método experimental; 20 ao uso do método intuitivo; 12 do método ativo; 11 do método dedutivo; 10 do ensino ou método prático; 10 também do método experimental de combinação do dedutivo com o indutivo; 9 do método ou forma heurística; 9 também da utilização do método direto; 8 do método heurístico modo genético; 7 ao

desenvolvimento do raciocínio e a observação; 6 do método sintético; 6 do método construtivo; 4 do método de observação; 4 igualmente do método demonstrativo; 3 mesmo do método expositivo; 2 até do método tradicionalista ou indireto; 2 do método socrático; 2 do método didático; 1 do método formativo, diferente de informativo; 1 do método formativo mais o informativo; 1 do uso do método analítico; 1 do método de descoberta; 1 do método objetivo; 1 do método de observação e objetivo de experimentação; 1 de combinar o método expositivo com o socrático; e 1 de mistura de métodos. O que fica por saber é se as suas práticas eram ajustadas aos métodos que afirmavam utilizar e se elas foram realmente como as descreveram. Também fica a dúvida se em alguns casos ao nomearem um dado método soubessem efetivamente ao que se estavam a referir.

Além disso, por exemplo o professor José Mendonça e Costa, do *Liceu Central de João de Deus*, em Faro, no seu relatório de 1934-35 declara ter dado as lições segundo os planos de lições de Herbart e a professora Zulmira da Conceição Calado Sargento, em 1937-1938 do *Liceu de Pedro Nunes* em Lisboa, afirma também ter seguido Herbart e Comenius. Curiosa é a afirmação da professora Aurora Fernandes David, também do *Liceu Nacional de João de Deus*, em Faro, igualmente no seu relatório de 1934-35, de que o método dedutivo tinha sido caluniado pelos modernos metodólogos das línguas vivas. O professor António Gualberto Corvo Marques, também do *Liceu de Pedro Nunes*, em 1937-38, fez comparações com a orientação dos estudos históricos na Bélgica, deixando implícito que os conheceria bem.

Examinei também uma série de atas de reuniões de professores do *Liceu de Passos Manuel*, onde igualmente constatei uma linguagem estereotipada e repetitiva, mas pouco ficou explícito em relação a esta questão da circulação de ideais e materiais, algumas reivindicações de compra de material didático, incluindo mapas, quadros parietais mais recentes e ou substituição de alguns detereoriados, diapositivos, filmes e máquina de projeção, a defesa do ensino experimental, intuitivo e ativo, a defesa do desenvolvimento da memória visual e auditiva, a declaração do uso de mapas e quadros parietais, a constituição de uma biblioteca e museu coloniais e pouco mais.

Resumindo fica claro que também a este nível se verificou uma circulação internacional.

3 -A imagem na escola da palavra escrita

“A apresentação de logares, de monumentos, edifícios, retratos, cenas e objectos históricos, quer por meio dos mapas, gravuras, projecções, fotografias, quer por meio de excursões e representações teatrais, tem papel considerável no ensino da história. São realidades objectivas que o aluno pode reproduzir recorrendo ao desenho, á escrita ou á expressão oral, ou então ao teatro, figurando personalidades históricas com toda a sua indumentária, por êle próprio, tanto quanto possível, investigada e confeccionada.” Augusto Reis Machado (Machado, 1926: 12)

Examinemos agora o papel da imagem no interior da escola moderna. Como sabe os materiais parietais que aqui venho tratando são basicamente visuais, ou seja imagens. Grande parte da análise que deles faço aplica-se totalmente a todo o outro tipo de imagens que existem no interior da escola, inclusive sob novas formas de apresentação (diapositivos, tv, vídeo, cinema, animação computadorizada, etc.) todas elas têm uma presença que fala connosco direta e indiretamente, explícita e implicitamente.

“Vivemos numa sociedade mediática, onde as imagens que fazem parte do nosso quotidiano deixaram de nos surpreender, banalizando-se de tal maneira que não nos damos sequer ao trabalho de cuidadosamente as ‘ler’ e interpretar, de reflectir sobre elas e com elas, e de as avaliar. Podemos dizer que somos ‘analfabetos’ em questões de visualidade, pois apesar de possuirmos um manancial incrível de fontes de conhecimento em suportes visuais, não nos apercebemos da sua importância. Tratamos as fontes visuais como pura ilustração, um ‘boneco’ sem grande relevância para a compreensão do texto. Em questões de aprendizagem o ‘verbo’ é tudo, a imagem é apenas um apoio para motivar os alunos e as alunas.

A escola apesar de viver num mundo à parte num simulacro de realidade, inclui nos seus repertórios um grande manancial de imagens, imagens escondidas e imagens transitórias que aparecem e desaparecem sem se ter tempo para as compreender. Não existem imagens nos frios corredores nem nas nuas paredes das salas de aulas, mas existem milhões de figuras nos livros escolares. Existem imagens que são projectadas esporadicamente para ilustrar algum conceito verbal ou científico, existem imagens nos filmes projectados para entreter ‘os meninos e as meninas’, existem imagens recortadas, coladas nos cadernos, autocolantes com símbolos estranhos nas mochilas, nas roupas, nos sapatos dos estudantes. Existem imagens com complexos referentes simbólicos, que os estudantes fazem nos cadernos de apontamentos, nos manuais escolares e por vezes à socapa em muros apeteceíveis para grafites. Existem as imagens ocultas e as imagens expostas, em silêncio, os estudantes vão construindo as suas identidades fabricando os seus imaginários e tecendo os seus bancos de memória visuais” (Teresa Torres Eça, “Prefácio” in Melo (org.), 2008: 8).

“As preocupações com a literacia visual num dos domínios da Educação Histórica advêm da constatação de que os alunos têm acesso a um número crescente de imagens no seu quotidiano vivencial e em contextos múltiplos. No caso específico das aulas de História, os manuais e outros dispositivos de aprendizagem apresentam imagens de diferente natureza, mas é reconhecido que os professores têm desvalorizado o seu tratamento, seja enquanto fontes primárias ou secundárias, seja como representações gráficas do conhecimento sob pena de ser considerado uma generalização abusiva, poder-se-á afirmar que às imagens tem sido atribuída predominantemente a função de ilustração. E quando outras funções didácticas são propostas, as tarefas que lhe estão anexadas não contemplam todas as dimensões que a sua natureza contém enquanto simultaneamente objectos artísticos e fontes primárias/secundárias que apresentam uma narrativa, e/ou que sobre elas outras narrativas podem ser construídas pelos seus leitores/fruidores” (Maria do Céu de Melo “Palavras iniciais” in Melo (org.), 2008: 13).

A imagem chegou à escola de modo natural pois faz parte da vida até porque como conversámos anteriormente nós relacionamo-nos com o mundo em nosso redor através dos sentidos sendo o papel da visão fundamental. É evidente que nas formas de ensino

anteriores a imagem, nem que fosse a da contemplação da natureza ou do próprio objeto tinha aí o seu lugar. Mas, o que nos interessa aqui é a escola moderna, aquela que ainda está entre nós. A imagem chega à escola moderna de modo mais permanente através da intervenção de Comenius, de que já falámos, entre outras e nunca mais a deixou. É uma presença constante ainda que muitas vezes discreta, sempre presente nas mais variadas situações, mas não ostensiva. É uma presença sub-reptícia, constante tanto mais poderosa quanto o seu poder é subalternizado e esquecido, é a naturalidade com que as aceitamos assimilando o que apresentam sem se fazer esforço para tal, sem pensar bem sobre elas, sem as questionar, que as torna tão poderosas junto de nós.

A escola que foi construída pela modernidade, a nossa escola é, também já o afirmei, a escola da leitura e da escrita, das imensas leituras constantemente repetidas e do trabalho de cópia e de redação dentro dos parâmetros da repetição constante de visões, padrões e ideias. No meio de isto tudo como encaramos normalmente as imagens no interior deste *império* da palavra? A meu ver encaramos as imagens um pouco como um parente pobre, a que não se liga muito por ser pobre, mas com que temos de nos relacionar por ser parente.

As imagens surgem na escola principalmente como complemento da palavra escrita, como ilustração ou mesmo como decoração tanto do espaço escolar como dos livros e outros materiais usados. Poderá argumentar que existem aulas de desenho e de educação visual e ensino artístico e escolas cujo projeto é mais virado para as artes e tudo isso é verdade, no entanto a sua presença no global da escola é percentualmente pouco significativa e vulgarmente minorizada pelas diversas áreas disciplinares. No entanto na escola não deixamos de desenhar pelo meio dos nossos apontamentos e de contemplar continuamente imagens da escola e de fora, cada vez mais, em tempos de telefones e computadores portáteis e móveis, com câmaras e internet incorporadas, e de redes sociais, as imagens de tudo chegam continuamente a todo lado. No entanto, apesar desta presença constante, o uso da imagem é muito negligenciado. No geral os professores usam a imagem, quando usam, para ilustrar um determinado aspeto de que estão a falar, para mostrar uma realidade e pouco mais descurando o seu potencial educativo em termos de criação e inventividade e não me refiro ao aspeto também importante de os alunos criarem as suas próprias imagens, refiro-me à capacidade de analisar/interpretar imagens.

Apesar de na sua formação os professores serem, pelo menos em teoria, instruídos para usar as imagens, na prática quase não o fazem, tirando pouco partido delas, sobretudo pouco instigam os alunos a fazerem as suas próprias análises. Nota-se uma certa iliteracia visual havendo dificuldade em ler e interpretar essas imagens, justificando-se a literacia visual que anteriormente lhe referi. Eu, enquanto professor do ensino secundário, aposto bastante nesta componente, a meu ver fundamental, das aulas de história, o uso regular de fontes visuais de modo a que sejam os alunos a fazer as suas

próprias descobertas e a retirarem as suas ilações, com o espírito aberto de aceitar visões/interpretações diferentes e tenho deparado com muitas resistências dos próprios alunos que se interessam mas procuram sobretudo que seja eu a interpretar, ou então tentam fazer as interpretações que julgam que me agradam. O hábito de responder de acordo com o que o livro ou o professor disseram está bem enraizado pois a escola moderna fez bem o seu trabalho.

Também tenho insistido junto da comunidade escolar (palestras durante as semanas culturais, sessões práticas de análise de imagens) para incentivar esta modalidade que poderia ser muito criativa e enriquecedora em todas as áreas disciplinares, no entanto os colegas não aderem muito, mostram interesse, mas também dificuldades várias raramente se disponibilizando para continuar. Seria necessário uma escola diferente com uma visão mais partilhada do ensino com maior colaboração/interação de professores e alunos e não uma escola onde o professor está para transmitir aquilo em que tem certezas, até porque está nos programas e compêndios, de modo a que o aluno interiorize e repita consecutivamente até ao teste, até ao exame final.

Penso que a razão principal porque os professores não levam os alunos a uma análise mais criativa, inventiva e de descoberta é uma questão de controlo. Raramente os professores nas análises ao material escrito permitem aos alunos irem mais além ou juntarem algo de novo, existe um certo medo em deixá-los avançar para lá das noções que nós, professores, controlamos bem, uma espécie de insegurança por podermos sentirmo-nos-ameaçados na nossa *sabedoria*, desmascarando as nossas dúvidas e ignorâncias. Isto mais do que uma crítica é uma constatação, até porque eu próprio enquanto professor por vezes reajo instintivamente do mesmo modo. Fomos formatados para ser professores que transmitimos aos nossos alunos o que sabemos para que eles possam conhecer exatamente do mesmo modo. O sistema de exercícios e exames leva a tal não lhes sendo praticamente permitido pensar diferente e o mesmo acontece com as imagens. Aliás as imagens também aparecem nos enunciados dos exames e mesmo quando, por exemplo em história, se pede para as interpretar, os critérios de correção não deixam margem para interpretações diferentes ou criativas e inovadoras. Quando se faz uso das imagens é maioritariamente em função da análise/explicação do professor que o aluno deve assimilar e reproduzir. Esta é uma característica da escola moderna de ontem, de hoje, de sempre.

Vejamos um pouco como têm deambulado as imagens pela escola, tendo em conta que elas não só mostram aquilo para que foram aparentemente destinadas mas também em simultâneo todo um conjunto de valores e princípios (género, raça, família, pátria, formas de representação, gosto, bem e mal, religião, ideia de ciência, etc.) que se propagam pela exposição aos nossos olhos, atuando por essa exposição continuada e bastante repetida. Aquilo que se vê com grande frequência assimila-se é do conhecimento geral, é já um lugar-comum, a afirmação de que “uma mentira muitas

vezes repetida se torna uma verdade”. Além disso acredita-se *normalmente* no que se vê, mesmo sabendo que o que nos é dado a ver é frequentemente manipulado, faz parte da natureza humana reagir assim.

“Even in the specialized field of the history of education there have been apparently few attempts to ponder quite *how* the routines of schooling contribute to the production of subjects. Whilst there have been numerous studies of some aspect of the material cultures of schools, these rarely explicate quite *how* school curricula and textbooks were related to subjectivity. All too often the working assumption is that children passively absorbed the attitudes, values and myths promoted in lessons and books. Seldom are there detailed attempts to analyse just *how* the material culture of schoolings – how the very classroom and its textures or desks, books, wallcharts and lessons – went about shaping the subjectivities of their pupils. Moreover, of those more recent texts that give greater attention to this question, many derive their method from Foucault and, as a result, inherit a weakness for saying rather little about their ideology or the actual processes through which subjects fill particular roles.” (Myers in Mietzner, Myers & Pein (eds.), 2005: 35-36).

Na escola podemos distinguir dois tipos de imagens as que lá se expõem nas paredes, nos livros, nos computadores e as que de lá saem dando uma imagem da própria escola. Ambas são características da escola moderna integrando-a desde os primórdios e a história da educação não as pode ignorar devendo usá-las como fonte para um melhor conhecimento da escola e das suas formas quotidianas de atuação.

O livro *Silences & Images, The Social History of the Classroom* de 1999,²⁶⁵ é um bom exemplo do modo como os historiadores da educação lidam com o desafio colocado pela imagem. Marca também o notório incremento do número de publicações baseadas em fontes picturais, o que não significa que todos os historiadores educativos estejam convencidos do seu valor para escrever sobre o quotidiano na sala de aula. As imagens podem ser tesouros como fontes, mostrando realidades “reais” ou “objetivas”, como o tipo de mesa e cadeira usado numa dada escola, mas, por outro lado, retratam representações das realidades ou interpretações das realidades desejadas (Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.), 2011).

Existe um debate sobre os usos da imagem em educação, elas podem suportar histórias que são contadas pelos documentos escritos. Mas, poderão ser usadas como fontes primárias que contam algo que os testemunhos escritos e horais não possam contar? Pensa-se que sim. Foi feita uma análise a algumas centenas de imagens de alunos e professores nas salas de aulas do ensino primário, para suportar este ponto de vista. Mostrou-se que trocando entre uma perspetiva indutiva e dedutiva, selecionando e codificando cuidadosamente as imagens, usando a análise das correspondências múltiplas, e fazendo constantemente comparações entre grupos de dados, pode-se chegar a conclusões que não se podiam obter através apenas de documentos escritos (Braster In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.), 2011).

²⁶⁵Trata-se de Grosvenor, I., M. Lawn & K. Rousmaniere (eds.) (1999). *Silences & Images. The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang.

A imagem e a ciência sempre estiveram intimamente relacionadas. Importantes e bem conhecidos elementos visuais na história da ciência foram os desenhos desde Leonardo da Vinci, sobre as suas invenções, a representação geográfica do Mundo nos mapas, ou o *Orbis Pictus* de Comenius. Não foi surpresa que a invenção francesa da fotografia, em 1839, fosse abraçada por muitos cientistas. Finalmente as coisas podiam ser vistas como “realmente” eram, não manchadas por uma reprodução manual imperfeita. O fotográfico era o modelo de veracidade e objetividade. Bourdieu apontou a *Encyclopédie Française* como ilustração deste ponto de vista sociológico, dizendo que qualquer trabalho artístico reflete a personalidade do seu criador. A placa fotográfica não interpreta, grava. A sua precisão e fidelidade não podem ser questionadas²⁶⁶ (Braster In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.), 2011).

John Tagg em *The Burden of Representation* deu uma iluminada ilustração do modo como a fotografia foi recebida pelas ciências médicas, dando conta de um artigo publicado em *The Lancet*, de 22 de janeiro de 1859. Ali dizia-se que a fotografia é tão essencialmente a “Arte da Verdade”, e a representação da “Verdade na Arte”, que parecia ser o meio essencial de reprodução de todas as formas e estruturas que a ciência procura para delinear²⁶⁷ (Braster In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.), 2011).

Enquanto as ciências naturais usaram rotineiramente material visual, as ciências sociais desenvolveram uma relação diferente com as imagens.²⁶⁸ Hoje em dia, biologia, física e astronomia são impensáveis sem evidências fotográficas. Contudo, disciplinas como sociologia, da época da fotografia, raramente as usam como base para pesquisa empírica. O foco é nas palavras, gravadas em entrevistas ou juntas através de questionários. Mesmo que os números sejam envolvidos, por exemplo a propósito de economia, as imagens normalmente não são consideradas. Em antropologia, contudo, dada a sua ênfase no quantitativo, o material visual é um pouco mais usado²⁶⁹ (Braster In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.), 2011).

“Following the rise of interest in postmodern thought and new fields like cultural and communication studies, the analysis of the visual has gradually gained importance in sociology and anthropology. Nowadays analytical models for the study of the visual are provided by several scholars that work in the field of social sciences. We refer to the work of for instance Chaplin,²⁷⁰ Collier&Collier,²⁷¹ Prosser,²⁷² Banks²⁷³ and Van leeuwen & Jewitt.²⁷⁴ We can also mention the

²⁶⁶ Aqui Braster coloca a nota 5. “Bordieu, P. *Photography. A Middlebrow Art*, Cambridge, Polity Press, 1990, p.73”

²⁶⁷ Aqui Braster coloca a nota 6: “ Tagg, J., ‘Evidence, Truth and Order: a Means of Surveillance’, in J.Evans & S.Hall (eds.), *Visual Culture: The Reader*, London, Sage/The Open University, 1999, p.255.”

²⁶⁸ Aqui Braster coloca a nota 7: “Latour, B. ‘Visualisation and Cognition. Thinking with eyes and Hands’, *Knowledge and Society*, 1986,6,pp. 1-40.”

²⁶⁹ Aqui Braster coloca a nota 8: “Prosser, J. ‘The Status of Image Based Research, in J. Prosser (ed.), *Image Based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*, London, Falmer Press, 1998.”

²⁷⁰ Aqui Braster coloca a nota 9: “Chaplin, E. *Sociology and Visual representation*, London, Routledge, 1994.”

²⁷¹ Aqui Braster coloca a nota 10: “Collier, J & M. Collier, *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*, Albuquerque, University of New Mexico Press.”

activities of the International Visual Sociology Association and its international journal *Visual Sociology* that in 2002 was re-launched as *Visual Studies*. In 2007 a especial issue of this journal was dedicated to the visible curriculum with Eric Margolis as guest editor²⁷⁵.” (Braster In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.), 2011: 23).

Em *On Visualising past classrooms*, Grosvenor esteve preocupado em incluir-se no desenvolvimento de uma prática crítica entre os historiadores que usavam as imagens como fontes. Explorou também algumas ideias sobre educação e o fabrico da identidade nacional e, em particular, argumentou que os historiadores educativos deviam abraçar a gramática e a “coreografia” de rotinas e rituais, e os eventos simbólicos do dia-a-dia escolar. Pretendia colocar questões sobre aprendizagem de ditados populares e provérbios, e outros exercícios que regulam o comportamento, memórias de adorações coletivas e celebrações que envolviam a bandeira britânica (*Union Jack*), tais como o “Dia do Império”. Pretendia ainda, questionar o imaginário nos hinos que as crianças cantavam todos os dias. Para isso era necessário olhar para trás dos processos escolares formais para a cultura material da escola e considerar o impacto dos frisos dispostos nas paredes das salas de aulas, as cronologias históricas, as projeções de diapositivos nas salas de geografia, os quadros e mapas parietais representando o Império, a exibição de reproduções de pinturas, os símbolos imprimidos nos cadernos de exercícios, o globo, as unidades de medida nas régua, as imagens nos escudos, canecas, medalhas e certificados, os fotografos das classes, das equipas e dos dias de prémios, onde os alunos sentem quem são e qual o seu papel no mundo. Por outras palavras, perseguindo uma linha de pesquisa onde o visual pode ter um papel central de enriquecimento dos nossos conhecimentos do passado e da emergência e perpetuação de ideias sobre o que era ser de um certo país.²⁷⁶ Contudo é importante ligar os dois elementos, o uso do visual e a preocupação com assuntos de identidade, olhando para o movimento de colocação de cópias de obras de arte, mais particularmente pinturas, nas escolas inglesas e considerando o impacto de tais imagens no jovem aluno. (Grosvenor In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.),2011).

Como bem sabe, a escolarização de massas institucionalizou a separação das crianças da sociedade. A escola transformou-se num espaço universal desenhado especificamente para as conter. Espaço onde os professores desenvolveram o seu papel profissional, educando e disciplinando. Controlo que, tal como arguiu Thomas Markus, estava nos edifícios, nos espaços criados, e nos conteúdos materiais desses espaços, a mobília e o equipamento. Sob influência da arquitetura escolar a criança foi-se transformada num

²⁷² Aqui Braster coloca a nota 11: “Prosser, J. (ed.), *Image based research*, op. cit. .”

²⁷³ Aqui Braster coloca a nota 12: “Banks, M., *Visual methods in social research*, London, Sage, 2001.”

²⁷⁴ Aqui Braster coloca a nota 13: “Leewen, T. van & C. Jewitt, *Handbook of Visual Analysis*, Thousands Oaks, Sage, 2001.”

²⁷⁵ Aqui Braster coloca a nota 14: “*Visual Studies*, 2007, Vol.22, No.1.”

²⁷⁶ Grosvenor coloca a propósito a nota 2: “Grosvenor, I., ‘ “There is no Place Like Home”: Education and the Making of National Identity’, *History of Education*, 1999, Vol.28.No. 3, pp.235-50.”

aluno, um sujeito da cultura escolar. As crianças foram segregadas com os seus pares de acordo com a idade e o nível de realização e levadas a prosseguir sequencialmente através de estruturas reguladas. O dia escolar foi estruturado em unidades de horário e conhecimento cultural orientado para valores e normas da sociedade amplamente transmitidos. Em suma, a escola foi um instrumento de ordem social, regulador dum corpo de relações sociais. Em Inglaterra um espaço chave nesse processo de regulação foi a grande sala escolar ou *hall* central das *Board Schools*, escolas elementares construídas na sequência do *Education Act* de 1870 e geridas pelos *School Boards* (conselhos escolares) locais. Foi aqui que a ideia da escola como uma comunidade foi promulgada. Os alunos juntavam-se diariamente nesse espaço e eram levados pelos professores a experimentar o ensaio partilhado de moral e valores religiosos. Era também um espaço em cujas paredes se apinhavam inscrições morais, quadros de honra e reproduções de pinturas.²⁷⁷ (Grosvenor In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.),2011).

O uso das paredes escolares para dispor materiais tem uma história que começa antes das referidas *Board Schools*. Em 1774, como já lhe disse, Johann Basedow sugeriu que se colassem as gravuras que encomendara para complementar o seu *Elementarwerk* (livros escolares para a escola elementar) num cartão de suporte, cobrindo-as com vidro e depois expondo-as nas paredes das sala de aulas.²⁷⁸ Quadros de lições eram frequentemente pendurados com pregos nas paredes das escolas monitoriais no início do século XIX e na famosa impressão da escola de Robert Owen em New Lanark estão dispostas ao longo de uma parede imagens de animais e um grande mapa da Europa na outra.²⁷⁹ As mais antigas *Board Schools* eram caracterizadas pela simplicidade do branco e muito poucas tinham algumas imagens, apenas alguns assuntos bíblicos para ensino das escrituras.²⁸⁰

“But such displays became increasingly important educationally in the 19th century England as educationalists and architects grappled with making mass schooling a reality. H.E. Oakley, a government school inspector, noted in 1876:

In former days any room was good enough for the village school: we have advanced, but I do not think sufficient attention is paid to comfort and taste. There should be on the walls of every schoolroom a portrait of Her Majesty, and some carefully chosen prints or chromo-lithographs in

²⁷⁷Grosvenor coloca a propósito a nota 4: “Escolano, A., ‘The School in the City: School Architecture as Discourse and as Text’, *Paedagogica Historica*,2003, Vol.39,N0 1 & 2,pp.5364. See also: Burke, C. & I. Grosvenor, *School, Reaktion*,2008.”

²⁷⁸Grosvenor coloca a propósito a nota 5: “Bucchi, M. ‘Images of Sciences in the Classroom Wall Charts and Science Education,1850-1920’, in L. Pauwels (ed.), *Visual Culture of Science*, Hanover, Dartmouth College Press, 2006,p.91..”

²⁷⁹Grosvenor coloca a propósito a nota 6: “Reynolds, J. C., *Hints on School Buildings and on the Management and Superintendence of Infant Schools*, London, The Home and Colonial School Society, 1874, p.41. ‘The New Institution for the Formation of Character, New Lamark, 1809-13’ is reproduced in Markus, *Building and Power*, *op.cit.*p.71.”

²⁸⁰Grosvenor coloca a propósito a nota 7: “Educational Pamphlet No. 52, *School Pictures*,London, Board of Education, 1928, p.3. The pamphlet was written by six HMIs: Murray, Glasgow, Hammonds, Keesey, Scutt, and Coles.”

plain wooden frames. A little colour too, judiciously applied, would greatly add to the cheerfulness of the room. These matters are not unimportant; in a pit village the effect on the children would be most beneficial.

Oakley's colleague, W.P. Turnbull, was of a similar mind:

It may be out of place to suggest to managers and other benevolent persons a more through considerations how the walls of a schoolroom may best be furnished ... They might ... present good maps or pictures of foreign places, taking care that maps or photographs *be really brought to act on the minds of the children*, and not merely hung on the walls.²⁸¹

Similar views could also be found in *School Architecture* (1874), E. R. Robson's guide to the planning, design, building and furnishing of the schoolhouses, where a case is made for the display upon the walls of the schoolroom of 'relief maps or charts ... diagrams' in Elementary schools and 'pictures of animals and other illustrations' in the Infant School. Robson acknowledged, their availability was either limited as in the case of relief maps and charts or where they were available they were 'by no means uniformly good'. Nevertheless, 'without some provision of this kind' no school could be considered 'well furnished'. Wall displays, he also advised, should be 'periodically changed'²⁸². In the same year J. C. Reynolds in *Hints on school buildings and on the management and superintendence of infant schools* noted:

Teachers are so often engaged with subjects of instruction, methods of teaching, and other departments of school-work, as to overlook the importance of the schoolroom as a building, and in consequence bestow upon it little attention. This is a great mistake. A child is educated as much, and not infrequently more, by the circumstances in which it is placed as by any direct efforts on the part of parents or teachers; and it follows that it is of the first importance to surround him with those things which will leave a favourable impression, as well on his mind as on his heart, and be the means, in after years, of calling up pleasant and profitable associations.²⁸³

Reynolds observed that it was the "immediate duty of teachers" to take care that the schoolroom's 'pictures and instructive works of art' were 'well placed'. He continued, 'bare walls ... should be avoided' and

Some simple practical texts ... short and pithy expressions from the works of the wise and learned, or moral maxims and proverbs, both sacred and profane, printed in large letters; appropriate pictures, as likeness of eminent man and women, particularly of the Queen, Prince Albert, &c; also their busts, or busts of philanthropists or other men and women eminent for great and good works, as Howard, Wilberforce, Grace Darling &c., are all appropriate ornaments for an infant schoolroom – they are also sources of instruction, and often afford a teacher apt means of illustration when giving a lesson.²⁸⁴

All four of these writers were working in a period marked not only by the expansion of mass education and the consequent building programmes producing 'modern schools', but also one in which urban area were increasingly saturated with images and pictures 'speaking to the eye' which conveyed new knowledge in a universal language.²⁸⁵ (Grosvenor In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.), 2011:41-42)

O progresso no colocar de imagens nas paredes das escolas foi lento e as iniciativas para tal ocorreram sobretudo nos grandes centros urbanos no norte da Inglaterra: Bradford,

²⁸¹Grosvenor coloca aqui a nota 8: "Quoted in *School Pictures*, p.4. Emphasis in the original." referente ao Educational Pamphlet No. 52, *School Pictures*, London, Board of Education, 1928

²⁸²Grosvenor coloca aqui a nota 9: "Robson, E. R., *School architecture*, Leicester, Leicester university Press, 1972, pp.394-396, p.401 [1874]. Robson thought no elementary school should be without a good set of natural history pictures and images illustrating the various processes of manufacture, details of machines and great principles of science."

²⁸³Grosvenor coloca aqui a nota 10: "Reynolds, *Hints on school buildings*, op.cit.,p.74."

²⁸⁴Grosvenor coloca aqui a nota 11: "Ibid.,p.83-84."

²⁸⁵Grosvenor coloca aqui a nota 12: "See: Nead,L., *Victorian Babylon. People, Streets and Images in 19th Century London*,London, Yale University Press, 2000, pp.57-62; Pick, D., 'Stories of the Eye', in R. Porter (ed.),*Rewriting the Self: Histories from the Renaissance to the Present*, London, Routledge,1977,pp.186-99. "

Leeds e Manchester. Em Manchester T.C. Horsfall, um líder local filantrópico e industrial tratou de organizar, em 1883, um esquema de empréstimo de imagens escolares em ligação com o museu de arte da cidade. A sua preocupação era possibilitar às crianças a familiaridade com algumas coisas bonitas, na esperança de que se olhassem as imagens com atenção pudessem ter mais interesse quando vissem as coisas ali representadas, e se vissem as coisas pudessem ter mais prazer ao ver as imagens. Ainda existem as listas das imagens em circulação e apontam para as observações de Robson sobre a pequenez das imagens produzidas em casa e a dependência das produzidas na Alemanha. A coleção de Horsfall era essencialmente para uso instrucional e as imagens eram escolhidas para tal e não pelo valor artístico. Esta iniciativa terminou em 1893 por falta de fundos (Grosvenor In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.),2011).

Ian Grosvenor estudou particularmente o caso de Birmingham. Ali em 1883, houve várias iniciativas filantrópicas para providenciar imagens para as escolas locais. Tinham sido enviadas imagens e fotografias para as escolas dos locais mais pobres para as tornar mais alegres. Em 1883 Christie fundou a *Art for School Association*, segundo ele no interesse das crianças, para melhorar o aspeto estético das suas salas de aulas e para inculcar na sua mente, especialmente nos distritos pobres e congestionados, alguma ideia do que poderia ser considerado belo em arte e natureza. Estes objetivos eram perseguidos através do suprimento de reproduções de obras artísticas a preços reduzidos e pelo envio de grupos de gravuras enquadradas para as escolas pobres. A associação fez uma exposição de imagens em Londres no final do ano incluindo um catálogo do que poderia fornecer às escolas. Mostravam aí uma preferência pelo “Velhos Mestres” e, segundo H.M.I. Murray evitavam a questão do seu valor decorativo. Estas pinturas incluíam trabalhos provenientes de Itália, Espanha, Alemanha e Holanda. Não foi encontrada até agora qualquer lista das pinturas dadas para a *Birmingham School Board*, mas existe essa informação sobre o tipo de arte promovida pela *Art for School Association*, o que fornece algumas pistas e existem fotografias de interiores de escolas de Birmingham de 1890s que dão pistas visuais adicionais (Grosvenor In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.),2011).

Uma série de fotografias de 1896 produzidas por William Woolaston mostram o interior de escolas de Birmingham, vendo-se em algumas as imagens nas paredes. As fotos dos alunos ali tiradas eram transformadas em imagens para colocar também na parede. Os direitos autorais quer das imagens colocadas nas escolas quer das fotos tiradas aos alunos foram utilizadas pela *Pears Soap Company* para ilustrar publicidade e calendários. Algumas fotografias tiradas trinta anos depois mostram as mesmas imagens ainda nas paredes, trata-se de fotos de uma das zonas mais pobres de Birmingham pelo que a manutenção das imagens pode dever-se a falta de fundos. (Grosvenor In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.),2011).

O início do século XX assistiu a variadas iniciativas pra colocar imagens nas escolas elementares inglesas. Um relatório interno de 1920 afirmava não se dever confundir imagens ainda que decorativas com decoração das escolas pois o seu propósito era educacional. Elas eram entendidas como uma forma de estimular a inteligência ajudando a imaginação das crianças a visualizar história, geografia e matemática.

“The report also echoed Reynolds earlier choice of suitable subject matter:

There is practically no limit to the range of the school picture, but to serve an educational purpose the range must be an orderly one, and have a definite starting point. The starting point should be British; not from the blindly patriotic and prejudiced point of view, but because a knowledge of one's own country and national heritage is a necessary beginning to a more extended study of foreign countries. Therefore in devising a scheme of school pictures for British children, the first and essential group should be national in inspiration with an instinctive appeal – foreign pictures can never make the same appeal. Further, if a due sense of proportion is to be observed, it may be necessary to go down to the foundations of history [...] in order to be able to trace the growth of British manhood and British ideas, and to place them in their due relation. Hogarth, Reynolds and Gainsborough, Turner, Constable and Cotman, saw England and Englishman with English eyes [...] ”²⁸⁶ (Grosvenor, in Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.), 2011:45)

As recomendações deste relatório acabaram por não ser acatadas pelo *London County Council*, não se sabe porquê, mas esta instituição continuou preocupada em persuadir os editores ingleses a produzir reproduções de imagens para escolas. Em 1924 foi criado um *Comité Consultivo* para introduzir nas escolas novos tipos de imagens, mais interessantes e atrativas do que as que costumavam ser vistas nas paredes escolares e que fossem ao mesmo tempo mais baratas, bem como para encorajar uma maior mudança e circulação delas. Os finais dos anos de 1920 conheceram uma mudança sobre este assunto com a publicação em 1928 dum panfleto educacional intitulado *School Pictures* que focava o equipamento das escolas com imagens não só no seu valor instrucional, mas também no seu valor de treino estético. O treino estético só seria possível se as crianças vivessem em contato com coisas belas e trabalhos artísticos, pois não seria suficiente treinar o intelecto e desenvolver o caráter moral das crianças, era necessário desenvolver também o lado emocional da sua natureza. Contudo um treino adequado dos impulsos estéticos era impossível para a maioria das crianças pois o país, para lá de algumas grandes cidades não estava devidamente provido com galerias de imagens, a provisão de imagens para uso escolar estava longe de satisfatória. (Grosvenor In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.), 2011).

“While the pamphlet²⁸⁷ avoided the post First World War nationalism of the earlier London County Council Interim Report it nevertheless was grounded in a ‘race’ cast frame of reference [white and European]:

²⁸⁶Grosvenor coloca aqui a nota 21: “Quoted in *School Pictures*, op.cit., p.10. ” referente ao Educational Pamphlet No. 52, *School Pictures*, London, Board of Education, 1928.

²⁸⁷ Trata-se do Educational Pamphlet No. 52, *School Pictures*, London, Board of Education, 1928.

In seeking for beautiful pictures to place before children we can admit no limits to our freedom of choice. Moreover, the master pieces of the past in art are a part of the heritage of race, and to cut off children from this heritage in order to give them school pictures specially designed for the purpose, would be to give them stones when they ask for bread.²⁸⁸ (Grosvenor, in Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.), 2011:46)

Entre 1926 e 1933 o *Empire Marketing Board (EMB)* guiado por Frank Pick encarregou artistas de produzirem *posters* originais. O seu propósito era propagandístico, procuravam desenhar o comportamento dos consumidores e propagar os ideais imperiais. Estes *posters* não eram originalmente pensados para as escolas mas foram-lhe enviadas pela *National Union of Teachers*, o *Consultive Committee of the Board of Education* e a *Annual Conference of Educational Associations* devido à qualidade educativa do conteúdo das imagens e da arte. Os *posters* foram vendidos ao público em geral, e foram oferecidas a escolas para os utilizarem. Alguns dos artistas envolvidos juntaram-se de novo a Pick em 1937 para uma grande exibição nacional em Londres que procurava cultivar a nova geração de consumidores através da disposição de objetos de elevada qualidade de *design* que fossem usados em conexão com o ensino nas escolas elementares. Era um projeto modernista focado na arte de ver de modo a iluminar os modos através dos quais o ambiente material das escolas formatava ideias e práticas²⁸⁹ (Grosvenor In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.),2011).

Em 1937 surgiu um conjunto de litografias para serem vendidas para as escolas. Tinham escolhido alguns artistas, cada um para fazer uma litografia a cores. A companhia promotora, *Contemporary Litographs*, elaborou cerca de 500 imagens em grandes edições para vender quer a escolas quer a modestos colecionadores. Cada um dos artistas, na maioria bem conhecidos, escolheu o seu tema e foram produzidas duas séries, uma em 1937 e outra em 1938, no entanto o projeto foi um desastre comercial. Tentaram vendê-las em Leicester, Birmingham, Manchester e Worcester sem sucesso. Talvez o advento da Guerra tivesse contribuído para esta falta de interesse. Esta ideia de entregar encomendas a artistas existia em outros lados, também em 1933, as autoridades educacionais da Suíça fizeram o mesmo e antes disso editores alemães encarregaram o artista Cornelis Jetses de trabalhar com o professor da *Educação Nova* Jan Ligthart numa série de quadros parietais.²⁹⁰ (Grosvenor In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.),2011).

²⁸⁸Grosvenor coloca aqui a nota 23: “Ibid., p.17.” referente ao Educational Pamphlet No. 52, *School Pictures*, London, Board of Education, 1928.

²⁸⁹Grosvenor coloca aqui a nota 27: “Grosvenor, I., ‘The Arte of Seeing: Promoting Design in Education in 1930s England’, *Paedagogica Historica*, 2005, Vol.41, No.4&5, pp.507-534.”

²⁹⁰Grosvenor coloca aqui a nota 31: “Artmonsky, *The school Prints*, op. cit., p.15. Thanks to Sjaak Braster for the reference to Jetses.”

Recorde-se também o que já mostrei anteriormente sobre a atividade francesa de decoração das escolas.

O projeto de imagens estéticas para as escolas voltou a ser considerado após a *Segunda Guerra Mundial*. Brenda, viúva de Derek Rawnsley que estabelecera a *Picture Hire Ltd.* e a *School Prints Ltd.*, em 1935 para fazer reproduções para alugar às escolas e que a partir de 1938 produzia regularmente um boletim e geria um esquema de empréstimos, pegou na *School Prints* e encarregou artistas de produzir imagens para vender às escolas. Procurava vender barato *boa* arte contemporânea. Produziu três séries de imagens entre 1946 e 1949. A primeira série vendeu mais de 3.000 cópias aos subscritores e celebrou a paisagem inglesa do interior e das cidades. A terceira foi mais ambiciosa usou artistas europeus. Ela foi aconselhada por Herbert Read um conhecido autor que escreveu entre outros *Educação pela Arte*, em 1943, onde argumentara sobre o valor estético da arte e que posteriormente declarou que a arte deveria ser a base da aprendizagem e o ensino dos sentidos deveria contrariar a conformidade e a imitação tão prevalente na sociedade contemporânea²⁹¹. (Grosvenor In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.),2011)

Estas ideias ligam-se com o que David Matless escreveu persuasivamente sobre a emergência em Inglaterra nos anos de 1940 duma ligação entre educação visual e espaços de cidadania num desenho de vida mais abrangente. Ele documentou como o *Council for Visual Education* logo a seguir á *Segunda Guerra Mundial* pensou cultivar a opinião inteligente através de uma série de panfletos de modo a que o novo cidadão recebesse bem a modernidade. W.F.Morris, por exemplo, em *Future Citizen and his Surroundings* (1946) argumentou que a capacidade para bom julgamento em matéria estética estava latente na maioria das crianças sendo deformada e suprimida por maus ambientes ou fortes sugestões enganosas na juventude e adolescência. Para ele as crianças deveriam ser ensinadas impacientemente com coisas desnecessariamente monótonas ou sujas e infetadas com o desejo de as remover ou melhorar. Do mesmo modo William Ellis no prefácio a *Art and Everyman* (Londres,1946) de Hervey Adams escreveu que apenas através das escolas poderíamos quebrar esse círculo vicioso de educação esfarrapada e o gosto público básico. E Nicholas Pevsner em *Visual Pleasures from Everyday Things* (Londres,1946) defendeu que o prazer visual deriva do *design* e da ordem, cada elemento em redor deveria englobar esses princípios e a visualidade proporcionava a cidadania. Para ele a educação visual estava ligada a coisas naturais e humanas e deveríamos saber usar os olhos para propósitos utilitários. Cada árvore, folha ou pedra, bem como cada pote, cada tapete ou cada colher podiam ser vistos esteticamente. (Grosvenor, in Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.),2011)

²⁹¹Grosvenor coloca aqui a nota 33: “Read, H., Education through Art, London, Faber and Faber, 1943.”

Michel de Certeau em *The Practice of Every Day Life* (1984) recordou-nos a importância de pensar sobre as respostas dos utilizadores quando consideram a representação. A presença e circulação de uma representação não nos elucida nada sobre o que ela significa para os seus utilizadores, afirmou ele. É necessário analisar primeiro as manipulações dos utilizadores que não são os seus produtores. Só depois podemos aferir a diferença ou similaridade entre a produção da imagem e a produção secundária escondida nos processos de utilização (Grosvenor In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.),2011).

Tem-se escrito muito sobre o papel da escolarização de massas no século XIX em delinear subjetividades. Kevin Myers observou que existem poucos contributos empíricos sobre como as escolas fazem para produzir tipos particulares de sujeitos. Existe, é claro, alguma evidência do século XX sobre o que os professores e os observadores contemporâneos pensavam sobre o que se podia conseguir usando imagens nas escolas. O *Empire Marketing Board* recebeu cartas de professores mostrando a sua apreciação. Um professor, por exemplo, escreveu que os *posters* enviados por aquela instituição tinham sido bons pois permitiam estimular e intensificar a impressão que desejavam que os estudantes recebessem. Outro escreveu que esses *posters* vivos iriam ajudar bastante a colocar perante os alunos a ideia do *Império britânico* como um grande agente produtor no comércio humano e ao serviço do mundo como um todo. Outro ainda comentou o impacto ideológico das imagens nas crianças a seu cargo, pois os *posters* criavam uma nova *Ideia do Império* nas mentes destas crianças pequenas, miseravelmente pobres, do Yorkshire.²⁹² Esta observação foi também suportada por um artigo crítico do *The Times* que proclamava que as palavras *Império* e *Imperial* e os símbolos que se tornaram fatalmente comprometidos e tentados através das atividades do bem redimidas pela arte.²⁹³ Pelo seu lado J.E. Barton num ensaio intitulado *Pictures in Schools an Architectural Review* de 1937 elogia a *Contemporary Lithographs* por criar o perfil da educação visual através do país pois que construções adequadas e equipamento de escolas eram agora assunto de primeira classe de importância. As autoridades locais estavam cada vez mais iluminadas sobre a perceção de que a educação do olhar de cada criança, para o bem e para o mal, continuava em cada hora do dia. (Grosvenor In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.),2011)

As imagens escolares atraíram comentário de professores e educadores. Ian Curry, Diretor de Educação para Huntingdon escreveu que professores e alunos disfrutaram e

²⁹²Grosvenor coloca aqui a nota 38: “Constantine, *Buy and Build*, *op. cit.*, p.17.” referente a Constantine,S., *Buy and Build. The Advertising Poster of the Empire Marketing Board*, London, Public Record Office,1986.”

²⁹³Grosvenor coloca aqui a nota 39: “ *The Times*, 20 March 1934, quoted in Constantine, *Buy and Build*, *op. cit.*, p.17.” referente a Constantine,S., *Buy and Build. The Advertising Poster of the Empire Marketing Board*, London, Public Record Office,1986.”

apreciaram de modo igual as impressões, estas foram vistas como ativos das escolas, tanto em auxiliar a alimentar, nas crianças, o amor pela beleza como adicionando um toque decorativo agradável aos locais. Alguns professores louvaram também a integridade artística das imagens encomendadas pela *School Prints*, o uso de cores brilhantes, os detalhes que capturavam o interesse das crianças e o preço razoável. No entanto, tal como com as da *Cotemporary Lithographs*, havia professores que julgavam as imagens demasiado modernas. Em Birminhham um professor escreveu que não conseguia fazer levar sempre as imagens de modo sério. Para ele as ideias modernas pareciam insistir no grotesco. Dizia também que pessoalmente e não gostava de olhar para rapazes sem membros, mulheres gordas e feias e para situações impossíveis. Considerava que talvez ainda não tivesse apreendido o sentido interior ou talvez devesse ser mais infantil. Muitas outras escolas foram comentando no mesmo sentido. (Grosvenor In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.),2011)

As imagens aparecem na escola muito pelos livros ali usados. Nos últimos tempos tem-se dedicado um grande interesse aos manuais escolares como fontes para abrir as *caixas negras* da escola, não se sabe se serão a melhor fonte para escrever histórias sobre o quotidiano escolar. O problema é que são de conteúdo facilmente analisável o que leva frequentemente a conclusões estereotipadas sobre o género e a raça que dominava a instrução escolar. Além disso existe a questão de saber se e quando esses estereótipos são hoje propagados pelos professores nas suas classes. Isto é os manuais são boas fontes para analisar os conteúdos e as intenções dos produtores dos livros mas não nos dizem muito sobre os usos atuais e as práticas de valores transmitidos atualmente aos alunos. Em relação aos quadros parietais acontece algo análogo (Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.),2011).

“The same can be said about wall charts, the educational card board posters that we can see hanging in many classrooms of the past. An interesting case is presented by a set of wall charts for the history of Spain that are collected by the Galician Museum for the history of education in Santiago de Compostela. ²⁹⁴ This collection is known to be the most complete set of wall charts available on this subject. Yet, using this collection the first thing the historian notices is that it is incomplete. Some charts in the series, including the first one, are missing. Others are slightly damaged, while some seemed to be untouched. Perhaps the ones that were missing or damaged are the charts that were actually used for educational proposes. Unfortunately, about these ones we cannot say many things – we only have the titles of the charts in the catalogue – and about the things teachers said about them, we know even less. Unless of course we look at other sources, like school exercise books or oral history interviews, a widely used research method in the 1970s, but much less used in later decades, partly because there were discrepancies between the memory of people and factual knowledge about past events. (Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.), 2011: 14).

O que é difícil perceber de modo evidente é o impacto gerado pela escola nas próprias crianças. Margaret Bulley preocupou-se com o gosto e habilidade em distinguir entre

²⁹⁴ Os autores colocam aqui a nota 26: “ ‘Museo Pedagógico da galícia’,see:www.edu.xunta.es/mupegas.”

bonito e feio em arte e realizou uma série de experiências de gosto que foram publicadas num jornal.²⁹⁵ Ela escreveu que em 1919 num teste com 1.238 alunos numa cidade do norte de Inglaterra. Os alunos foram escolhidos de uma escola primária de rapazes, um colégio de raparigas e uma escola elementar de rapazes e raparigas, onde pediu para olharem para uma pintura de Jean Marchand e escrever respostas curtas a três questões, o que aquilo representava, se gostava ou não daquilo e porque gostava ou não. Bulley apresentou dados estatísticos em função da idade e do género em termos das respostas das crianças e da sua consciência estética. Nos anos de 1920 ela deu conta de uma nova experiência, tentando determinar se existiria uma relação entre inteligência e gosto, envolvendo 1.925 crianças e 399 adultos. Mostrou-lhe quatro pares de reproduções e perguntou-lhes qual das duas imagens em cada par preferia. A partir daí elaborou gráficos que mostravam que havia um declínio no gosto enquanto as crianças iam envelhecendo. Ela associava isso com o fato de crescerem em relação a uma vida de fantasia e imaginação e entrarem numa fase de extremo realismo sendo então poderosamente atraídos por tudo o que era prático.²⁹⁶ A segunda experiência envolveu a escola onde ensinava Marion Richardson e nos anos de 1920 e 1930 mantiveram um fluxo de correspondência sobre o assunto da criança e da arte incluindo detalhes de outras experiências posteriores.²⁹⁷ Num terceiro artigo em 1934 ela escreveu que as principais conclusões dos testes feitos, primeiro que nada do ponto de vista teórico que o gosto parecia seguir mais ou menos o desenvolvimento em certas idades.²⁹⁸ Bulley era muito crítica da adequação das pinturas selecionadas pela *School Pictures*. Estas séries de experiências deixam algumas evidências., contudo falham em relação ao modo como as crianças reagem à arte nas aulas. São também mais um exemplo sobre como as crianças se tornaram o foco de estudos científicos e também do da influência penetrante da psicologia (Grosvenor In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.),2011).

Em relação à questão do impacto gerado pela escola nas próprias crianças existem alguns fragmentos autobiográficos. O ensaísta britânico Alan Bennett escreveu em 1998 que quando estava na escola nos finais dos anos quarenta havia dois tipos de pinturas nas paredes. Muitas salas de aulas abrigavam duas más pinturas sobre o gado das terras altas,

²⁹⁵Grosvenor coloca aqui a nota 42: “Bulley, M.H. ‘An Experiment’, *The Burlington Magazine*, 1919, 35, 199, pp.162-166.”

²⁹⁶Grosvenor coloca aqui a nota 43: “Bulley, M.H. , ‘The Child and Art: An experiment’” *The Burlington Magazine*,1923,43,247,pp.179-184. Seven schools were involved in the project. The adults came from ‘men and women with a knowledge of art’, members of the British Psychological Association, Oxford Extension students and ‘women in an English gaol’.”

²⁹⁷Grosvenor coloca aqui a nota 44: “See: Birmingham Institute of Art and Design, The Papers of Marion Richardson.”

²⁹⁸Grosvenor coloca aqui a nota 45: “Bulley, M.H., *British Journal of Educational Psychology*, 1934, Vol.4, No.2. p.181.”

em terríveis molduras, que foram descartadas pela *City Art Gallery* e impingidas ao *Education Committee* que as enviou para as escolas. Estas telas desinspiradas não davam muito encorajamento a uma apreciação da arte. Contudo existia uma outra categoria de imagens que podiam ser vistos ocasionalmente, reproduções em quadros do trabalho de pintores britânicos modernos tais como Ravilious, Paul Nash, Hery Moore, Pasmore e outros. Desses ele tinha gostado sempre e sem esforço.

No entanto dada a falta de dados os historiadores têm de recorrer à especulação tal como notou Stephen Constantine quando tentou aceder á penetração nas mentes das crianças das ideias imperiais encarnadas pelos *posters* da *EM.B.* (Grosvenor In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.),2011)

O que acontece quando pensamos nas escolas como apresentando e representando aos alunos uma imagem da nação, onde o passado e o presente existem num presente instantâneo, e onde as crianças são um público consumidor que se move através de espaços onde os trabalhos visuais, ao lado de textos impressos e de ritmos, rotinas e cerimónias de escolarização, se juntam para colocar as crianças dentro de uma comunidade local e nacional. Pode-se olhar de novo as fotos de interiores de escolas de Birmingham em função destas ideias. As escolas foram construídas para satisfazer a procura da escolarização de massas nos finais do século XIX quando se via a sua construção como sinónimo de modernidade. Há que o recordar quando se olha para aquelas fotografias. As imagens estavam disponíveis em novos espaços em novas instituições e de modo muito visível, parecendo ser predominantemente de artistas britânicos. Tanto separadamente como em conjunto as ideias sobre os papéis da infância e de género são bastante dominantes. Dois retratos de crianças apresentam uma imagem romântica e inocente da infância. Simon Schama em particular comentou o simbolismo das bolhas sopradas, dizendo que enquanto a bolha flutua através da alta estratosfera da pieguice vitoriana, não só derramava o seu simbolismo renascentista como na realidade revertia o seu sentido. Em vez de conotar a infância em termos de brevidade, mordacidade e graça condenatória, tornava-se um símbolo da perpetuação de um despreocupado idílio tipo Peter Pan, na terra do nunca onde nenhuma bolhas pulavam. As bolhas vitorianas, onde não havia diferença entre a criança e os seus brinquedos, permaneciam para sempre incontaminadas pelo mundo poluente. Em *Bubbles* o rapaz olhava para cima, na pose de um filósofo, portador da razão, enquanto em *Cherry Ripe* a rapariga olhava para baixo, afastando-se da razão. A comunidade imaginada era por um lado a da infância de inocência e ao mesmo tempo a reflexão de um trabalho com género e os pintores oferecem uma representação visual de um modo de pensar que permitia ao jovem estudante entender o seu lugar no mundo. Não existem de modo evidente imagens que contradigam a ideia de inocência. O retrato de Baden Powell é uma recordação visual para os cidadãos inocentes do futuro da importância do *dever* e de fazer *boas ações*. O fotógrafo de Floodgate Street oferece também uma declaração visual sobre a

importância da família, rapaz, rapariga e bebé. Na imagem *a girl* talvez por coincidência as palavras ancoram e retransmitem um sentido adicional. Na pintura de *S.Jorge e o menino Jesus* aponta-se a importância do cristianismo nesta comunidade imaginada. Coletivamente as imagens trazem sentido para o espaço em que estavam e promoveram um comportamento apropriado, tanto na escola como em outros espaços cívicos, quer como rapaz, como rapariga ou como cristão. As imagens que não se conseguem identificar são claramente produtos de um nacionalismo visto e experimentado não só pelas crianças como por todos os que vinham às escolas, pais e visitas e confirmam a função das escolas como lugares de civilização, ou como comentou Conan Doyle balizas do futuro, cápsulas com centenas de pequenas sementes brilhantes, das quais viria a Inglaterra mais sábia do futuro. (Grosvenor In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.),2011)

“Speculation always begs further questions. Who actually hung the pictures in these schools, what guidance if any was received about how they should be displayed and particularly the juxtaposing of images? What knowledge would child viewers have brought to these images in order to decode them? In ‘the age of the mechanical reproduction’ how commonplace were such images in the home as illustrated journals became more affordable? Cherry Ripe and Bubbles as indicated earlier were reproduced in quantities so large that the image of childhood entered the mass media market. Was there a general educational consensus about the pictorial economy of different classrooms? If these pictures are part of the imagining of the community did what was displayed vary between urban and rural schools, between state and private schools? When were pictures replaced and what changes occurred in the imagination of the nation as a consequence? Was display affected by the state of the nation, whether it was at war or experiencing a post conflict peace? Did the images become more militarized and nationalistic? For example, many of the School Print lithographs produced after the Second War celebrated the English landscape and Englishness and their success suggests they connected with a shared national feeling. Similarly, the failure of the European series of *School Prints* may have been attributable to a national climate of remembrance and reconstruction. Research into Birmingham photographic archives unearthed later images of school interiors, and the absence of reproduction paintings on the walls is noticeable. Is this an indicator that pictures in school were gradually displaced by commercially produced aids to teaching as instruction predominated over aesthetics in an increasingly economically competitive post-war world? A world in which the display of children’s work also became an important indicator of teacher and pupil achievement and where pictures as vehicles for the imagined community were replaced by other material technologies – the wireless, the film strip and television.” . (Grosvenor In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.),2011 : 54-55)

Quando olhamos para imagens de salas de aulas do passado temos de recordar o espectador de hoje. Podemos acreditar que somos objetivos quando olhamos para aquelas fotografias e para a escolarização, mas inevitavelmente estamos a lê-las mediante a paisagem da nossa própria infância e das nossas memórias da escola. A partir daqui, a nossa sensibilidade moderna pode levar-nos a uma *leitura* do passado onde vemos algo que os contemporâneos podem ter negligenciado ou mesmo não ter visto. Com Cherry Ripe, por exemplo temos um caso particular. Linda Bradley, uma historiadora de arte, elaborou um estudo detalhado das pinturas tornadas impressões de Millais no século XIX, a quintessência da pura inocência inglesa. O seu trabalho foi

pouco depois criticado por negligenciar o modo como os vitorianos insinuaram sexualmente as imagens. Em vez de verem uma imagem da inocência os intérpretes do século XX leram uma metáfora sexual (hímen) no título e viram cabelo púbico e genitais femininos nas mãos da criança pressionando as palmas uma na outra entre as coxas.²⁹⁹ Como comentou Michael Benton, o espectador não é mais inocente do que o seu objeto de atenção.³⁰⁰

“For a few centuries, the classroom has been a room to be frequented only on working days as a rule. The classroom is a part of every-day life. Most of the pupils didn’t stop at the thought of the school desks, the school books, the educational appliances, the pictures on the wall et cetera, because these were familiar objects not to be paid attention to. Only later, when childhood and youth have passed, memories of schooldays will surface every once in a while. What could be the triggers of such memories” (Dane, J., Earle, S.J. & van Ruiten, T. In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.), 2011 : 263)

Devido à educação compulsiva exercida no mundo ocidental, hoje em dia praticamente todos os adultos tem memórias do seu tempo na escola primária e secundária. A sala de aulas tem um grande papel nesta memória coletiva, no mínimo porque, durante algum tempo, o seu mobiliário foi, em todos os países ocidentais, maioritariamente o mesmo: quadros pretos, secretárias, métodos educacionais, utensílios de escrita, e imagens na parede. (Dane, J., Earle, S.J. & van Ruiten, T. In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.), 2011)

A fotografia na escola ou na sala de aula, um retrato de grupo, é outra parte fixa da memória coletiva. Desde cerca de 1870 até hoje, a fotografia de classe tem sido um ritual anual nas escolas primárias e secundárias. O fotógrafo atua de modo muito característico, fica num canto de frente para a classe (maioritariamente usam o canto direito por causa da luz) enquanto os alunos se sentavam ordenadamente atrás das suas secretárias. Nas primeiras décadas enquanto se introduzia o fotógrafo escolar este frequentemente encontrava a sala muito escura e o tempo de disparo da máquina era muito demorado, pelo que a partir daí começou a tirar as fotografias lá fora frente ao edifício da escola. Visto à escala mundial, estas fotografias escolares parecem excecionalmente similares em toda a parte, do Canadá à Noruega ou mesmo à Espanha. Professor e alunos eram todos colocados de modo estereotipado, olhando para a lente, com os braços cruzados, as mãos fechadas e por vezes escondidas do olhar por baixo da mesa. O resultado do ritual do fotógrafo de classe simboliza o uso estandardizado do tempo e espaço e a disposição de alunos e professores no interior dos mesmos. Os alunos

²⁹⁹Grosvenor coloca aqui a nota 52: “Reis, P.M. & L. Bradley, ‘Victorian Cent Look at Millais’s Cherry Ripe’, *Victorian Studies*, 1992, Vol. 35,, No.2,pp.201-206; Higonnet, *Pictures of Innocence*, op.cit. pp.131-132, p.234; Benton, M., *Studies in the Spectator Role*, London, Routledge, 2000, pp.91-92. See also: Kincaid, J., *Child Loving: The Erotic Child and Victorian Culture*, Routledge, 1992.”

³⁰⁰Grosvenor coloca aqui a nota 45: “Benton, *Studies op. Cit.*, p.92.” referente a Benton, M., *Studies in the Spectator Role*, London, Routledge, 2000, pp.91-92.

eram sentados uniformemente, os professores normalmente eram colocados no centro e os materiais de ensino expostos representando situações contemporâneas das aplicações da educação moderna. Nota-se que muitos fotógrafos em todo o mundo representaram de modo eficiente, a modernidade e um bom modo de transferir conhecimento nas salas de aulas.³⁰¹ Apesar da falta de informação importante as fotografias de classe são uma fonte importante para o estudo da cultura material escolar. (Dane, J., Earle, S.J. & Van Ruiten, T. In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.), 2011)

A relação entre a ciência que se faz e a sua comunicação por livros foi feita ao longo dos tempos muito pela inserção de imagens ilustrativas que não só ilustravam e divulgavam os diversos aspetos como deixavam uma ideia de ciência como algo poderoso, já pronto e com uma veracidade à prova de qualquer verificação. Ao olhar para as imagens ditas científicas acreditava-se *naturalmente* que era assim e não se colocavam em causa. Assim chegaram às escolas e trespassaram para os manuais escolares. As imagens têm normalmente esse efeito. Além disso não sei se já o consegui fazer ver, existem nelas outros aspetos de valores civilizacionais que vão atuando continuamente pela repetição.

“From classical times great books have stood as landmarks and book lists served as charts of the growth of the arts and sciences. In the earlier twentieth century they played major roles in consolidating the history of science as a discipline. Paul Tannery, George Sarton, Lynn Thorndike and other positivist historians, many of them passionate book-collectors, presented synthetic bibliography (‘selective, critical and constructive’, as opposed to merely descriptive and analytical, according to Sarton)³⁰² as the foundation for science history. After the Second World War Alexandre Koyré and his emulators concentrated more on the ideas at work in great books than on accumulating bibliographical detail. University teaching of the history of science should, they insisted, be centred on the critical reading of canonical texts, especially, those emanating from the ‘Scientific Revolution’, itself a twentieth-century historiographical construction. Herbert Butterfield’s account of the importance of 1543 nicely conveys the bookish flavor of this didactic history of science:

The year 1543, which saw the publication of Copernicus’s great work and of the important translation of Archimedes, is a date of considerable significance in the scientific revolution, because it saw also the publication of the *magnum opus* of Vesalius, namely the *De Fabrica*, the work which stands as the foundation of modern anatomy.³⁰³

In recent years the disciplines of history of science and history of the book have been greatly expanded and transformed. Where a couple of decades ago these fields were still relatively specialized and isolated, they are now more generously conceived, and more closely integrated with general, social and cultural history. Where once historians of science were at pains to distinguish the activities and products of science itself from its social contexts and uses,

³⁰¹Os autores colocam aqui a nota 10 : “Grosvenor, I., M. Lawn & K. Rousmaniere (red.), *Silences & Images. The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999; Braster, S. (red.), *De leerkracht in beeld*, Den Haag, Pasmans, 2007; Eggermont, B., ‘Class photograph as ritual (Belgium, 1885-1917)’, in Depaepe, M. & B. Henkens (eds.), *Imagine, all the education. The visual in the making of the educational space through history*, Leuven, 1998, p.72.”

³⁰²As autoras colocam aqui a nota 2: “G. Sarton, ‘Synthetic bibliography’, *Isis*, 3 (1921):159-70.”

³⁰³As autoras colocam aqui a nota 3: “H. Butterfield, *The Origins of Modern Science, 1300-1800* (London, 1949), p.39.”

nowadays they emphasise rather that scientific activities are (by and large) social activities, and they foreground the interplay of the sciences with other disciplines. Likewise, where history of the book once focused primarily on publications and bibliography, paying relatively little attention to the contents or uses of books, today it is widely accepted that we should study texts and their interpretations hand in hand with books and their uses” (Frasca Spada & Jardine (Ed.), 2000:1-2

A produção e distribuição dos livros na Idade Média era bastante reduzida, mas nos *scriptoria* dos mosteiros as imagens já surgiam pela mão de talentosos iluminadores. Era nas escolas monacais e nas suas bibliotecas que o conhecimento científico existente ia sobrevivendo apoiado com imagens e desenhos de geometria, astronomia, aritmética, cosmologia, medicina e comunicação de ideias. A impressão veio mudar tudo, começando pelos mapas do tráfico comercial, a herança de Ptolomeu, os encontros entre o ocidente e o oriente, tudo passou a ser impresso, surgindo colecionadores. Começaram também a indexar e anotar a filosofia natural. Fizeram cópias cheias de informação e ordenaram e indexaram os livros independentemente de serem manuscritos ou impressos, aumentando sistematicamente os indexes de impressões. Rapidamente os livros passaram a ser uma forma de ilustração da natureza com imagens e desenhos explicativos surgindo técnicas de reprodução de ilustrações. Foram assim disponibilizados diagramas de geometria euclidiana, o corpo humano segundo Vesalius e outros, as plantas conhecidas e as exóticas recém-descobertas, retratos de cientistas e das suas atividades, animais exóticos e longínquos, e outros, no fundo o mundo começava a surgir em imagens, prestigiando editores e impressores. Os livros de astronomia evidenciaram-se em comunicações delicadas, a astronomia divulgou-se e transformou-se com as edições impressas, Tycho Brae, por exemplo, tornou-se o príncipe dos astrónomos. A maior e melhor produção proporcionada pela impressão levou ao desenvolvimento de redes de distribuição e os livros passaram a circular muito mais, aumentando também o debate e a disputa que proporcionavam. Progressivamente cada vez mais livros científicos ilustrados circularam desde a obra de Newton aos escritos sobre animais exóticos, nomeadamente a natureza mexicana, alguns dos quais com uma grande dose de imaginação. Como é lógico estes livros tornaram-se fonte de leituras que proporcionavam aprendizagens e motivos de conversação. Muitos livros passaram a ter uma nítida intenção de ensinar tornando-se compêndios cheios de notas de roda-pé. As bibliotecas para pesquisadores, sobretudo universitárias, cresceram em número, em qualidade e em quantidades de livros vindos de toda a parte, ou seja, tornaram-se bibliotecas universais. Com o iluminismo e o desenvolvimento científico desde as sociedades científicas aos palácios reais, enormes bibliotecas passaram a estar disponíveis para muitos estudiosos, o livro científico tornava-se parte fundamental na educação, surgindo também virtuosas e românticas bibliotecas (Frasca-Spada & Jardine (Ed.), 2000).

O aumento de livros científicos ilustrados cada vez mais extensos e a sua disponibilização a auditórios cada vez mais vastos levou a um enciclopedização do conhecimento. Surgem assim livros que substituem em si toda uma vasta série de outros livros. Além da famosa enciclopédia francesa, por exemplo em Londres, na primeira metade do século XVIII foram surgindo várias edições da *Cyclopaedia or, an Universal Dictionary of Arts and Sciences; containing An Explication of the Terms, and an Account of the Things Signified Thereby, in the several arts, Both Liberal and Mechanical; and the Several Sciences, Human and Divine: The Figures, Kinds, Properties, Productions, Preparations, and Uses of Things Natural and Artificial: The Rise, Progress, and State of Things Ecclesiastical, Civil, Military, and Commercial: With the several systems, Seds, Opinions Etc. among Philosophers, Divines, Mathematicians, Physicians, Antiquaries, Critiques, Etc.* The Whole intended as a Couse of antient and modern Learning, Extracted from the best Authors, Dictionaires, Journals, memoires, Transactions, Ephemerides, Etc. in several Languages, da autoria de E. Chambers e Friends. Este carácter enciclopédico evidenciava-se então até no vasto título das obras que era já em si todo um curso de ensino. O aumento do conhecimento disponível criou uma apetência por conhecer e pelas novidades, originando toda uma literatura periódica formada por jornais, revistas e gazetas, cheia de informação e ilustrações, o Iluminismo coincidiu com o incremento do jornalismo (a palavra deriva de jornada, ou seja dia, o que significa literalmente as notícias do dia) e da crítica. Rapidamente surgiram também as técnicas de marketing para incrementar a divulgação e as vendas, bem como a especialização, ou seja a aparição de publicações educativas e de divulgação científica. As leituras da moda de então passam a ser em grande parte as de filosofia natural, as conversações/debates filosóficos, as demonstrações científicas, as teorias do momento. Na época do rococó as leituras do *livro da natureza* estiveram na máxima potência, aumentando qualitativa e quantitativamente as ilustrações que passam a expor a variedade da natureza, a sua simetria, os seus contrastes, bem ao gosto da época evidenciando os detalhes que se aproximavam à estética do próprio rococó. As ciências tornam-se mais disponíveis para os jovens surgindo livros especialmente construídos para crianças, bastante ilustrados (Frasca-Spada & Jardine (Ed.), 2000). Aqui devo dizer-lhe que não só os livros ilustrados chegavam à atividade de ensinar desde pequenos, como também acarretavam o fator de divulgação civilizacional que levava à interiorização dos valores socialmente sustentados, o que começava a evidenciar-se. A instrução moral num sentido social bastante lato fazia-se muito pelas imagens e conjunto com os contos populares e novos especificamente criados para o efeito. As imagens exemplares, as cenas familiares e outras começavam a dar toda uma ideia de família, de género, de bem e de mal, etc. Também a ciência começava a patentear-se aos jovens de modo a que estes acreditassem *piamente* nela sem criticar muito, uma ciência que reforçava a moral predominante.

“Reading is perhaps the one practice central to both virtually all intellectual history and virtually all our ways of uncovering that history. Yet for such a powerful practice, reading itself remains curiously elusive. Indeed, we easily fall into the assumption that there is really nothing to be understood. Once acquired, the skill of reading is today practiced routinely, and in becoming routine it ceases to be wondrous. Even if that were not so, we would obviously find it hard to imagine investigating the very craft without which no investigation could take place. But in fact such inquiries have been mounted in the past. Readers have long asked how it is that characters on a page yield impressions in the mind, and what happens when they do. They have invoked theories of sensation, perception, imagination and reason to explain these processes. We ourselves are the sometimes unconscious inheritors of their efforts. To speak of ‘impressions’, for example, is itself to refer to a view of perception with a history stretching back at least to Aristotle. Indeed, it may even be impossible to consider these processes today without invoking the terms of some once-respected doctrine relating the world to the body and the mind. For all that, however, the nature of reading today remains almost as obscure as ever, and as potent. This provokes two questions. They are rarely articulated explicitly, but their potential scope is very great indeed, and without answering them we leave unexamined a central element in much – perhaps all – historical interpretation. First, what is the long-term history of the reader’s changing knowledge of the reading process? And second, what consequences has that changing knowledge had for the character and powers of reading itself? Historians have begun to ask these questions only in the last few years” (Adrian Jones in Frasca-Spada & Jardine (Ed.), 2000: 291).

A publicação de livros de ciência e mesmo de alquimia transmutou o próprio leitor que se torna mais reflexivo, autoconsciente e crítico, ainda que a capacidade do leitor pudesse estar condicionada pela maior ou menor abertura do regime político. A publicação na *Idade da Ciência* operou uma autêntica revolução nos livros escolares, originando a constituição do que poderíamos chamar um estado pedagógico em Inglaterra à volta das prestigiadas universidades de Cambridge e Oxford, locais de edição de numerosas obras. Gerou-se uma proeminente edição escolar e uma agradável série de publicações pedagógicas. O livro instalava-se no coração da escola moderna em construção instituindo uma cultura escolar da leitura, completada com a escrita, mas onde a imagem estava bem presente atuando discreta mas eficazmente. A partir daqui o conhecimento passa a ser também matéria de exportação através dos livros, nomeadamente para a América e a América Latina, transportando as ciências naturais, os seus autores e a sua autoridade e os valores utilizáveis. A civilização europeia formatava deste modo as Américas. Foi a edição dum heroína da modernidade, a própria ciência. Chegam até nós vários exemplos de pessoas que se evidenciam pela leitura e a edição, por exemplo James Spedding ligado à divulgação da obra de Bacon, tal como Thomas Babington, Lord Macaulay. Os progressos nas técnicas de impressão levaram os livros ilustrados ainda mais longe, como em muitos outros campos, também aqui a *Revolução Industrial* se fez sentir permitindo uma melhor e mais rápida comunicação. Era o culminar de aquilo a que James Secord chamou o “millenium of useful knowledge”. Era o progresso e a providência de um exército de pequenos contribuidores, na *Idade da máquina* o livro da natureza continuava a divulgar-se. Assim pode-se afirmar que a história dos livros e dos textos se confunde com a do conhecimento, nomeadamente da sua divulgação, tendo as ilustrações um peso não negligenciável.

Um dos contributos fundamentais para a afirmação da imagem na escola em conjunto com a sua presença nos livros foi a do fabrico e distribuição de quadros parietais.

The use of wall charts on classroom walls began around the second half of the 19th century and continued well into the 20th century. Most wall charts were often over a long period of time. For the publishers, they were ‘long sellers’, only to be adapted occasionally to the aesthetical demands of the period such as the wall charts about the figure of Karel de Grote (Charlemagne), who was very important in Europe.³⁰⁴ For almost every wall chart an accompanying exploratory manual was made for the teachers, which contained the tuition material for the pupils. The contents of these manuals for the wall charts hardly changed over time, which infers that the desired moral of the wall charts could successfully be transmitted to the pupils. Consequently, the wall charts were intentionally used to transfer notions such as national conscience, patriotism, respect for the Royal Family, but also sense of responsibility.³⁰⁵ (Dane, J., Earle, S.J. & van Ruiten, T. In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.), 2011: 269-270)

Em Portugal referiam-se a muitos deles, inclusive nos catálogos, como mapas (veja-se os anexos).

Muitos destes quadros parietais deixavam uma impressão substancial nos alunos. O colonista holandês Henk Hoflandem escreveu um artigo sobre um quadro parietal que originou nele uma enorme e inesquecível impressão quando era criança, cerca de 1927. No *National Museum of Education* em Roterdão, Hofland viu esse quadro *Ter Walvischvaart* (baleeiro) do ilustrador Cornelis Jetses, datado de 1911 e usado na Holanda durante várias décadas. Segundo o seu manual este quadro foi desenhado para ajudar os professores a dar aos alunos uma impressão do modo como os holandeses eram empreendedores e comerciantes na primeira metade do século XVII.³⁰⁶ Hofland, recentemente, com 82 anos, descreveu os seus sentimentos e memórias desse quadro parietal não só descrevendo-o como também considerando que havia olhado para ele e instantaneamente tinha voltado à escola primária, o que era bastante dada a sua idade. Não havia considerado a representação como um todo, estudara sobretudo os detalhes. Tinha estado de novo ao lado dos animais, tal como quando tivera seis ou sete anos. Estas palavras demonstram a influência das imagens nos jovens estudantes. Conclui-se que a memória de uma imagem não corresponde necessariamente ao assunto ali retratado. O professor ensinou os alunos sobre homens de caráter que lutavam com ursos e matavam baleias, setenta e cinco anos depois o antigo aluno recorda-se de estar

³⁰⁴Os autores colocam aqui a nota 12: “ See: www.historywallcharts.eu. On this website historical Wall charts will be shown from the collections of the (former) Danish School Museum in Copenhagen (Denmark), the Forschungsstelle: Sculwandbild department of the University of Würzburg (Germany) and The National Museum of Education in Rotterdam (The Netherlands).”

³⁰⁵Os autores colocam aqui a nota 13 : “Catteeuw,K., Als de muren konden spreken ... Scoolwandplaten en de geschiedenis nan het Belgist lager onderwijs, Leuven,2005, liras.kuleuven.be/bitstream/1979/124/1/Als+de+muren+konden+spreken.PDF”

³⁰⁶Os autores colocam aqui a nota 14 : “Wagenvoort, H. Ter walvischvaart, Gronigen/Batavia, Wolters,ca. 1929; Dane, I. (ed.), Jetses aan de wand.”

sentado atrás da secretária com pena dos animais atormentados e condenados. (Dane, J., Earle, S.J. & van Ruiten, T. In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.), 2011) É isto que temos de ter bem em consideração, muitas imagens provocam nos alunos um grande impacto não no que pretendiam transmitir mas sim no que os alunos captaram e como o interpretaram. O seu uso prolongado e sucessivo ampliou essa sensação provocada fazendo-a atuar no subconsciente ao longo da vida e assim se transmitiram muitos comportamentos espectáveis e valores sociais.

“In his book *Orbis sensualium pictus*, the pedagogue Jan Amos Comenius (1592-1670) pointed-out the major importance of the use of visual in education. Education, in the past and the present, would be unthinkable without visual aids.³⁰⁷ Comenius’s 17th century didactical advise stimulated teachers to start collecting objects that could not be conveyed through words:

If any thing here cannot be presented to the eye, it will be to no purpose at all to offer them by themselves to the scholars; as colours, relishes & c. which cannot here be pictured out with ink. For which reason it were to be wished, that things rare and not easy to be met withal at home, might be kept ready in each great school, that may be showed also, as often as any words are to be made of them, to the scholars. Thus at last this school would indeed become a school of things obvious to the senses, and an entrance to the school intellectual.³⁰⁸

Based on the sizable collection of the National Museum of Education, of which a large part consists of the visual aids – from wall charts, fraction board, biblical models³⁰⁹ and stuffed animals to physics and chemistry instruments – we could say Comenius’s wish was fulfilled throughout the centuries, partly due to the impact of his book *Orbis sensualium pictus*.” (Dane, J., Earle, S.J. & van Ruiten, T. In Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (eds.), 2011:275-276)

Karl Catteeuw num congresso em 2009, a propósito de quadros parietais e identidade europeia, defendeu sobre quadros parietais históricos que evidentemente existem diferentes espécies de quadros parietais históricos, dependendo do tipo de história: de explicitação nacionalista, bíblicos, culturais e outros. No entanto olhando para eles todos, maioritariamente nacionalistas, tal como ele fez na Bélgica, podem retirar-se algumas conclusões interessantes. A legislação, a regulação, os bónus financeiros, os sistemas de empréstimos e a inspeção tiveram pouco controlo sobre a produção, disseminação e uso dos quadros parietais históricos. Os relatórios da inspeção dão uma boa ideia dos quadros históricos e os fotografos escolares mostram pelo seu trabalho que

³⁰⁷Os autores colocam aqui a nota 28: “Dane, J., ‘Comenius en het aanschouwelijk onderwijs’, *Lessen*, 2010, Vol.5, No.1, pp. 14-19. Mollenhauer, K., *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, Weinheim/München, Juventa, 1985, pp.52-67.”

³⁰⁸Os autores colocam aqui a nota 29: “Comenius, J.A., *Orbis Sensualium Pictus. Visible world: or a nomenclature and pictures of all the chief things that are in the world*, New York, T.& J.Sword, 1860, p.11 (Translation by Charles Hoole).”

³⁰⁹Os autores colocam aqui a nota 30: “Dane, J., ‘Goed, fraai en goedkoop’. De zondagsschool en de verbeelding van Gods word’, in A. Molendijk, *Materieel Christendom. Religie en materiële cultuur in West-Europa*, Hilversum, Verloren, 2003, pp. 129-145; Mc Dannel, C. *Material christianity. Religion and popular culture in America*, New Haven/London, Yale University Press, 1995, pp.8-13.”

os quadros parietais eram frequentemente transformados em cabides de parede. Estes quadros viajavam através das fronteiras e eram simplesmente reinterpretados e renomeados. Os quadros históricos falam através de uma gramática própria que estava ligada intimamente à gramática da escolarização. Via-se neles montes de batalhas, mas não sangue ou suor; dramas da vida, mostrados de modo estatístico; cronologias históricas, congeladas em explicações simples e cenas coloridas. Trata-se de uma gramática internacional. A descoberta mais dramática é, talvez, a de que os produtores internacionais de materiais escolares tinham, basicamente, a liberdade de interpretar as histórias nacionais de modo a que o foco fosse menos nacional do que o pensado. Não só escondiam mensagens, mas também faziam frequentemente simples e óbvias composições aumentando claramente o número de quadros sobre certos períodos e assuntos. Os quadros parietais de história não foram tinta gasta, falhanços ou desvantagens, pelo contrário eles fizeram sucesso nas salas de aula que durou mais de um século e vivem ainda nos museus, filmes, publicidade, arte simples e mesmo na boa arte. (Catteeuw in A.V.,2009)

“A alienação do espectador em proveito do objecto contemplado (que é o resultado da sua própria actividade inconsciente) exprime-se assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos ele compreende a sua própria existência e o seu próprio desejo. A exterioridade do espectáculo em relação ao homem que age aparece nisto, os seus próprios gestos já não são seus, mas de um outro que lhes apresenta. Eis porque o espectador não se sente em casa em nenhum lado, porque o espectáculo está em toda a parte.” (Debord,1991 : 21-22).

Os quadros parietais, tal como os livros de texto, são instrumentos de influência política, direção social e transição cultural. As imagens transmitidas por estes meios não espelham simplesmente as pessoas, estruturas e eventos, formam uma reconstrução dos modos como perceberam, enquanto europeus, essas estruturas e eventos. Foram imagens que deram forma ao conceito de Europa. Mostram como a Europa se entendeu a si própria através dos outros. Transportaram conhecimento pre-estruturado e geraram mitos do passado coletivo. Como é que essas imagens da Europa influenciaram a identidade europeia? Essa questão pode ser respondida através de um dos tópicos mais negros da história europeia, o colonialismo. De modo semelhante ao do Holocausto, o colonialismo parece tornar-se um outro local da memória europeia, localizado num certo local entre a vergonha nacional, a grandiosidade nacional e uma futura comunidade europeia de responsabilidade. Neste sentido, as imagens do colonialismo transmitem representações da Europa e da sua história. O grau em que os meios educacionais adotam uma discussão crítica do passado colonial como uma tarefa europeia é indicativo do seu contributo para uma identidade europeia. (Catteeuw In A.V.,2009)

Maria del Mar Pozo Andrès no mesmo congresso de 2009, a propósito de quadros parietais e identidade europeia, apresentou algumas descobertas sobre os quadros

parietais educacionais usados em Espanha nos séculos XIX e XX, um campo de trabalho que até então estava absolutamente intocado pelos historiadores espanhóis de educação. Apresentou ali um pequeno primeiro ensaio sobre o assunto. Discutiu os feitos do nacionalismo espanhol, a procura de uma identidade espanhola em relação ao mundo, a compreensão do cosmopolitismo como um conceito diferente de europeísmo e analisou as consequências educacionais dessas posições. Mostrou alguns resultados sobre o uso de quadros parietais nas escolas espanholas e as diferentes posições dos pedagogos espanhóis e professores sobre o uso educacional destes materiais. Mostrou também os quadros parietais como meios específicos de ensino da história colocando-os numa perspectiva europeia, especialmente em comparação com outros meios educacionais e livros escolares (Pozo Andrès In A.V.,2009).

Ainda sobre os quadros parietais, a sua produção inicial foi europeia e coincidiu com a sua época de hegemonia política, económica e cultural em relação ao resto do mundo. A esta acrescentou-se com o tempo alguma produção norte-americana que não deixa de ser uma continuação civilizacional. Deste modo podemos afirmar que através dos quadros parietais foi a Europa que viajou e se expandiu ideologicamente um pouco por toda a parte. Quadros parietais são a meu ver, espero que adira a esta visão, uma tecnologia escolar europeia que serviu para ampliar e comunicar os conhecimentos, os valores e os padrões de vida europeus, prolongando a sua influência.

Globalmente, as imagens têm sido utilizadas para transmitir *naturalmente* saberes um pouco por toda a parte e em épocas diferentes. Vejamos, por exemplo, o caso do mundo hispânico e hispânico-americano. Os desenhos de Enea Vico, Weiditz e Hoefnagel mostraram a sociedade andaluza do século XVI divulgando-a em outros países. Representações iconográficas de Lima e do Peru foram divulgadas no interior do Império Colonial Espanhol. Os catecismos foram formas de os missionários transmitirem mensagens com imagens didáticas. As imagens de delinquentes que circularam em Espanha no século XVIII foram também uma forma de transmissão de uma mensagem., no que se distinguiu Goya. Aliás este artista foi usado pelo *Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid*, através de dois quadros que pintou, como forma de exaltação de Godoy e dos alunos do instituto. Na Catalunha a transmissão do *Antigo Regime* fez-se também por imagens: gravuras, desenhos, daguerreótipos e fotografias. A primeira guerra carlista também foi divulgada por representações iconográficas, o mesmo acontecendo com o republicanismo em Espanha. No Chile a imagem de patriota foi uma construção elaborada. Também a comunidade germano-chilena foi exaltada por imagens. Na Exposição Universal de 1900 a oligarquia liberal do Equador fez-se se representar muito por imagens, sobretudo de paisagens e monumentos. A educação em Espanha fez-se também pela imagem piedosa que aliás apareciam nas diversas práticas funerárias, tendo-se notado resistências, nomeadamente em Barbastro cerca de 1936. Na *Escuela Internacional de Arqueologia y Etnologia*

Americanas, no México, a fotografia foi um elemento sempre presente. Também em Santiago do Chile a pintura de rua foi uma forma de comunicação essencial em nome da liberdade. Igualmente as diversas moedas e notas usaram imagens que exaltaram a nacionalidade. Já em tempos mais recuados, as miniaturas iluminadas dos códices foram, por vezes, símbolo do poder real. Também o teatro de Diego Sánchez de Badajoz explorou o suporte visual. A iconografia e a iconologia foram sendo elementos educativos, nomeadamente através das representações iconográficas., até porque as imagens podem ser símbolos e memórias culturais. No caso do ensino da medicina as imagens do corpo fizeram parte dos tratados médicos espanhóis desde o século XV. Na ilustração dos chamados emblemas morais do século XVI surgiram arquétipos e símbolos, tendo circulado através da literatura emblemática espanhola. Ainda as diversas fábulas desde Esopo a Sebastián Mey foram sendo ilustradas. Nos manuais de urbanidade espanhóis do século XIX e início do XX, pode-se notar uma pedagogia pela imagem, onde pontificaram vários modelos. Nos diversos manuais escolares espanhóis, desde os primeiros, nota-se a existência de estratégias ilustrativas. Na primeira metade do século XX em Espanha as imagens dos livros de história serviram para doutrinar. Também na Argentina na mesma época as imagens doutrinavam em termos morais. Na generalidade na América Latina os manuais foram ilustrados e defenderam a nacionalidade. No México a história foi bastante ensinada por imagens, o mesmo sucedendo no Chile onde usou estereótipos para transmitir valores. Os mais diversos jornais usaram a imagem com fins pedagógicos. Quanto ao cinema educativo este começou a fazer-se sentir em Espanha na última década do século XIX. A partir de 1915 os diapositivos começaram a ser utilizados, substituindo em parte os quadros parietais. No Chile a televisão foi tendo uma programação cultural e educativa entre 1958 e 1990. Entre 1997 e 1998 realizou-se a campanha popular “Libros A La Calle” de iniciação à leitura por imagem. Nos livros de texto em Espanha tanto surgem imagens como elas canalizam ideias ocultas (Guereña (Dir.), 2007).

Continuando no mundo dos livros, dando uma visita ao acervo bibliográfico que reuni a propósito desta tese encontramos muitas referências á utilização de imagens nas escolas. Vejamos algumas, logo em 1843, em *O Panorama, Jornal Litterario e Instructivo*, Vol.2ª – serie 2ª, surge uma artigo assinado J.C.N.e C. que trata *Da utilidade das imagens nas escholas*, onde se advoga fazer como na Alemanha ou em França onde se colocam imagens na escola primária com funções morais. Em 1869 *um Relatório das aulas da Real Casa Pia de Lisboa apresentado Á Ex.^{ma} Administração pelo provisor José António Simões Raposo* explicita a falta de bons livros de leitura como os usados em Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, alguns departamentos da França, Bélgica e Suíça, bem como de um pequeno laboratório de química e física, instrumentos geométricos e artísticos, coleções de paisagens e de objetos que pudessem entreter o espírito analítico das crianças e fortalecer-lhe a inteligência com exemplos úteis de

aplicação prática. Reivindica também mais mapas e imagens. Em 1884 Albino Coelho apresentou *Pedagogia Moderna. Apontamentos de viagem sobre Educação e Ensino*, onde se defende o uso de imagens, nomeadamente quadros murais.

Em 1904, José Justino Teixeira Botelho em *As Línguas Vivas na Instrução secundaria. Considerações geraes – Professores – Methodos d’ensino. Conclusões*, fala de método direto ou natural que implicava um amplo uso de quadros parietais nas classes mais elementares. Em 1911, o mesmo autor publicou *Programmas Livros e Material de Ensino das Linguas Vivas* onde invocando princípios que vinham desde Coménius advogava de novo o uso de quadros parietais. Em 1926, Augusto Reis Machado publicou *Contribuições para o Ensino da História nos Liceus*, advogando um ensino intuitivo de onde se retirassem ilações morais e onde as imagens tinham um papel central. Em 1923 Faria de Vasconcelos publicou *Colecção de Didácticas. I Didáctica das Sciências Naturais*, onde defende o uso de esquemas e quadros sinópticos, modelos e *espécimenes* preparados, fotografias e aparelhos de projecção. A *educação nova*, através dele, enquadrava também no ensino ativo o uso de quadros parietais.

“Os quadros quando são bons, e satisfazem certas condições, podem prestar grandes serviços sempre que a intuição directa não seja possível.

A primeira condição essencial de um quadro reside na necessidade educativa de representar o ambiente, no qual vive o animal (o leão no deserto, a rã no pântano, etc.), a sua atitude natural característica, o seu género de vida, os seus costumes, etc. Quere dizer: o quadro deve ser feito conforme a natureza real e não fantasiando, dando uma ideia exacta, tanto quanto possível, das condições de existência dos seres. O quadro deve ser – como diz um escritor – uma parcela, um fragmento da natureza fixado na tela.

Além disto convém que o quadro não represente mais do que um indivíduo, e no caso de representar dois ou três indivíduos importa que estes tenham entre si algum parentesco e formem um grupo homogéneo.

Por exemplo: o leão, a leão e o leãozinho; os lagartos e o lúcion; a cabra e a ovelha; o môcho e a coruja; a galinha, a garça e a cegonha. Deve pois proscrever-se o emprego de quadros onde estejam juntos ao mesmo tempo sem ordem, sem conformidade com a natureza animais sem relação alguma entre si: pássaros, peixes, insectos, etc.

Importa também que os quadros, além de serem feitos com arte, obedeçam ainda às condições seguintes: o desenho deve ser exacto e preciso, a côr nítida e viva, o papel não brilhante, mas mate.” (Vasconcelos, 1923: 117-118).

José Barata na *Labor*, nº 40, de Novembro de 1932, apresenta-nos as opiniões de vários professores franceses e belgas sobre o ensino da geografia que incluem a defesa do uso de imagens e mapas. Também na *Labor* nº 45, de Abril de 1933, José Afonso Botelho da Silva Branco do *Liceu Normal de Lisboa* apresenta o plano geral de uma lição de ciências da natureza, a ministrar a alunos da primeira classe sobre o gato doméstico que implicava o uso de quadros parietais. Em *A Didáctica da Geografia e o uso de cartas com contornos desenhados*, Ernâni Rosas faz a apologia do uso deste tipo de imagens a completar pelos alunos nas aulas de geografia. Franz Schnass e Adolf Rude em *Ensenanza de la Geografía. Enseñanza de la Historia y Educación cívica*, em 1939, referem a importância do material escolar em geografia, gravações e fotografias por um

lado e mapas e gráficos por outro, todos bem adaptados aos fins do ensino geográfico, devendo as escolas poder dispor de lanternas de projeção, estereoscópicos e máquinas de projeção cinematográfica. A história tal como a geografia deve usar frequente e abundantemente mapas que ajudam a situar e até a desenvolver o sentido cronológico e de evolução. Note que os chamados materiais audiovisuais continuaram na escola a ação até então desenvolvida pelos quadros parietais tendo imperado até aproximadamente os finais do século XX, quando foram sendo substituídos pelos computadores e materiais multimédia. Julgo no entanto que foi uma mera alteração técnica, as grandes características educativas, pelo menos em relação ao que aqui nos interessa, permaneceram e a escola essa indubitavelmente continuou a ser aquilo que conhecemos, a escola moderna. Também em 1939, Domingo Tirado Benedit publicou *La Enseñanza del lenguaje*, onde entre outros assuntos tratou da observação e a língua, do método de Decroly e da importância da utilização de imagens. Ainda em 1939, Adolf Rude em *La Escuela Nueva y Sus Procedimientos Didácticos*, equacionou também o uso das imagens nas escolas.

Em 1940, Mário Gonçalves Viana publicou na *Colecção de Didáctica da Editora Educação Nacional* o livro *A Educação Integral*, onde defende, tal como Denzel, o desenvolvimento harmónico das faculdades físicas, morais e intelectuais. Nesta educação integral a aplicar nas nossas escolas havia lugar para as imagens quer do ponto de vista científico e pedagógico quer do ponto de vista moral. Também em 1940, na *Labor* nº 107, Serras e Silva defende implicitamente o uso de imagens ao nível da educação dada em família em *Pedagogia e didáctica. Higiene e medicina escolar. Educação física e canto coral. A Formação da Personalidade*. Em 1944, José Maria Gaspar e Orbelino Gonçalves Ferreira publicaram *Notas de Didáctica Especial rigorosamente de harmonia com os programas em vigor*, onde tratam da didática aplicada às várias áreas disciplinares, vendo a didática, tal como Moreirinhas Pinheiro algumas décadas depois, como ciência e arte. Em língua materna implicava, além do livro de leitura, o uso de objetos, gravuras, jornais, revistas, fotografias e mapas, entre outros. Em geografia deveria desenvolver os poderes de observação e a utilização de mapas leitura e desenho dos mesmos bem como tradução plástica dos acidentes geográficos. Em história as fontes principais de aprendizagem seriam a narração e o colóquio e deveriam usar-se mapas históricos, gravuras, estampas, desenhos de monumentos e de instrumentos de cultura, entre outros. Em 1948 o *Congresso Internacional de Geografia de Lisboa*, no âmbito da *União Geográfica Internacional* viu algumas intervenções defenderem o uso de mapas e imagens no ensino da geografia.

Em 1960, J. E. Moreirinhas Pinheiro publicou *Introdução ao estudo da Didáctica Especial para o uso dos alunos/mestres das Escolas do Magistério Primário*, onde define pedagogia, educação, didática, divisão da didática, didática especial e didática como ciência e arte. Aborda a didática de cada uma das áreas disciplinares abrangidas

pelo ensino primário, pois dirige-se aos futuros professores deste grau e fala dos processos de ensino. Em relação à aritmética poderiam usar processos ideográficos utilizando gravuras e desenhos. Na geografia poderiam fazer projetos onde os alunos desenhassem, podiam usar o método Decroly que incluía leitura de planos e cartas, lições de coisas e jogos onde podiam surgir imagens, devendo o ensino ser no geral intuitivo partindo da geografia local observada podendo usar-se fotografias, pinturas, desenhos, projeções luminosas e cinema, coleções de história natural ou de produtos industriais e agrícolas, museus, preferencialmente escolares, globos geográficos, mapas em relevo, murais e mudos e modelos plásticos. Quanto à didática da história o seu ensino deveria ser racional, intuitivo e sistemático. Os alunos poderiam fazer entre outros trabalhos em desenho, ilustração e construção plástica. Poderia usar-se o método Decroly que incluía a busca de imagens, desenhos, gravuras e excertos de revistas e jornais e poderiam eles próprios fazer desenhos e jogos que incluíssem imagens, entre outros. Em relação às ciências naturais aí deveria privilegiar-se a observação, podendo usar-se os passos formais de Herbart que incluía a observação experimentação de objetos, entre o material a usar estavam o museu escolar, desenhos, quadros e gráficos para preparar visitas de estudo, cinema e ainda projeção fixa, microscópicos, lupas, herbários, fotografias, quadros, gravuras, etc. No desenho não só fariam vários tipos de desenho mas também treinariam os processos de observação. Em 1963, João de Medeiros Constância escreveu *A Didáctica e o valor formativo da Geografia. Algumas notas relativas ao ensino liceal*, defendendo o ensino ativo onde o conhecimento era uma conquista do aluno, sendo de usar os mapas murais, as cartas geográficas, os croquis, os documentos fotográficos, as gravuras, as projeções fixas e o cinema. Também em 1963 é publicado o *Compendio de didáctica general de Luiz Alves de Mattos*, onde se faz a apologia do uso das “lâminas murales e carteles”. Em 1968 na *Palestra* nº 32, surge um artigo intitulado *Preparação Didáctica dos professores de ciências naturais*. Ali dava-se conta de um colóquio que ocorrera no Pedro Nunes onde Mr. Laisné falara da utilização de quadros de ensino, cartas, fotografias, cartas postais, diapositivos, filmes, amostras e modelos. Manuel Inácio Pestana, o autor estudado por Maria João Mogarro como vimos anteriormente, nos anos sessenta do século XX em *Didáctica do ensino da História* e em *Didáctica da História. Guia de Introdução Didáctica* defendeu também o uso de imagens nas aulas desta disciplina, afirmando:

“Os quadros, as gravuras, as estampas e as fotografias têm um lugar de relevo nas lições de história. Não os podemos dispensar, porque neles se representam personagens, episódios e objectos educativos da evolução histórica. São, por conseguinte, um meio intuitivo que facilita imenso a aquisição e a fixação de noções. A descrição por palavras, por muito expressiva que se torne, nunca poderá dar tão proveitoso esclarecimento como a representação de uma batalha, de um torneio medieval, da reunião de cortes, da cerimónia da aclamação de um rei, da tomada de um castelo, etc. Na mente das crianças forma-se uma imagem visual que jamais será esquecida. Chamaremos a esta imagem *pensamento intuitivo*.”

De outro modo, a narração, por si só, correria o risco de deixar imagens confusas, imprecisas ou deformadas.

Sobre todos estes elementos da intuição, como é natural, se praticarão exercícios de observação, livre e depois dirigida, ainda seguida de exploração orientada.” (Pestana, 1966: 38-39).

Além disso defendeu também o uso de meios audiovisuais que considerava muito de aproveitar para o ensino intuitivo, particularmente de *História Pátria*.

Pelo seu lado, Francisco Alberto Fortunato Queirós, em *Didáctica Especial. Geográfico-Naturais* defende sobretudo as técnicas audiovisuais que se destinavam a auxiliar o professor não o substituindo, usando-se a observação indireta. Em 1966 surgiu uma obra fundamental por muito tempo e que marcou uma época na defesa do uso de imagens nas escolas como material de ensino, *Le professeur et les images*, de Michel Tardy. Em 1967 é editado *Cuestiones de Didáctica Especial*, onde surgem vários contributos defensores de uso nas aulas de imagens de variado tipo. Em 1969, Imídio Nérici, em *Introdução à Didáctica Geral. Dinâmica da Escola* refere a importância de mapas, gráficos, rádio, televisão e projeções fixas e em movimento na prática lectiva. Ainda de 1969 surge *Didáctica da Geografia* de Pedro Plans, advogando o uso de material cartográfico e fotográfico. Também dos anos sessenta deve ser a publicação não datada de *Educação do Adulto Ilustrado (Orientação psico-pedagógica e didáctica)* de Francisco Loureiro e José Gaspar, uma obra curiosa que defende o uso de material didático variado incluindo desenhos, que superavam quadros e legendas que não deixariam de ser utilizados na iniciação e relação com a história, a geografia e as ciências naturais e livros escolares ilustrados.

“ Ensino activo não é apenas nem é sobretudo o que se faz manipulando material. Ao adulto bastará muitas vezes evoca-lo, sob perícia didáctica do professor, para chegar à actividade interior, que pela presença do referido material se almeja. Activo é o ensino que facilita e exige concurso constante, agradável e consciente das forças profundas do aluno em todas e cada uma das fases e das faces da sua formação total” (Loureiro e Gaspar, s.d.: 82-83).

Em 1975 Denis Girard escreveu *Linguística Aplicada e Didáctica das Línguas* onde afirmava que o professor não se deveria privar de nenhum dos auxiliares que poderiam facilitar os exercícios de exploração: objetos, imagens, fotografias, fantoches, figurinhas para o flanógrafo, diapositivos, imagens particularmente ricas de certos filmes fixos e mesmo da atualidade. Pois todos os meios seriam bons desde que as trocas fossem animadas e que os alunos se habituassem a exprimir-se na língua estrangeira, fazendo-o com prazer. Em 1984 em *A History of English Language Teaching* mostra-se que as imagens se foram usando no ensino da língua inglesa pelo menos desde Montaigne. Em 1986 Conceição Ferreira e Natércia Simões publicaram um livro que também se enquadra nesta perspetiva do uso de imagens nas escolas, *A Evolução do pensamento Geográfico*.

Em 1991 Mark Monmonier publicou o espantoso *How to Lie with Maps*, que nos revela como estes materiais podem ser e são manipuláveis, um livro não exatamente sobre contexto escolar mas também ali aplicável (Lopes, 2004). Em 1995 em *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*, o uso de imagens está bem presente quando se fala por exemplo de tecnologias de informação, de vídeo e de computadores. Entre outros falam em meios icónicos como maquetes, modelos, fotografias, desenhos, pinturas, esquemas, gráficos, vinhetas, croquis, esboços e mapas e do seu uso didático com vantagem. Em 1995 *Os Mapas em Portugal*, coordenado por Maria Helena Dias revela-nos a importância de mapas e certas imagens no estudo da geografia em Portugal. Em 1998 no *British Journal for the History of Science*, surge no Vol.31 (2), Nº109, o trabalho de Maximiano Bucchi que já lhe referi *Images of science in the classroom: wall charts and science education 1850-1920* que trata dos quadros parietais usados num liceu italiano. Em 1999, Filomena Amador em *Algumas perspectivas sobre a utilização de imagens da História da Geologia (Mapas Geológicos), no âmbito da Didáctica*, fala também de imagens e mapas geológicos no quotidiano escolar de disciplinas como a história. Igualmente em 1999 Denise de Paulo M. Prochnow escreveu *As lições dos grupos escolares: um estudo sobre a incorporação do método intuitivo na cultura escolar dos primeiros grupos escolares florianopolitanos (1911-1935)* onde o uso escolar de imagens é equacionado. Ainda em 1999 foi publicado *Didactique de la Géographie* de Bernardette Mérenne-Schoumaker onde se defende o uso de mapas, fotografias, croquis, gráficos, etc. e explica com o os escolher e utilizar em sala de aula.

Em 2000 em *Práticas de formação em Didáctica das Ciências* encontramos uma parte intitulada *Imagens para aprender. Natureza e função das mensagens icónicas nas aprendizagens escolares*, onde se explora a diversidade das mensagens icónicas para construir uma tipologia que ajude o docente a situar documentos e a avaliar as suas dificuldades específicas. Fica clara a importância da imagem na escola atual. Também em 2000 na *Paedagogica Historica* Volume 36, Nº 1, Marc Depaepe & Bregt Henkens escreveram sobre *The History of education and the Challenge of the Visual*, onde está implícito o uso de imagens nas escolas. Também ali, Karel Porteman tratou de *The Use of the Visual in Classic Jesuit Teaching and Education*, onde é equacionado precisamente como também os jesuítas usaram as imagens no ensino. Igualmente na mesma revista Steven Vanden Broecke abordou *The Use of Visual Media in Renaissance Cosmography: the Cosmography of Peter Apian and Gemma Frisius*, referindo-se aos livros destes autores então publicados como didáticos na autoeducação de muitos sujeitos, era também uma forma de ensino onde se usaram imagens. Também no mesmo volume surgiu *Aids to the Teaching of Nautical Astronomy and its History from 1600* onde fica claro que neste tipo de ensino se foram usando imagens. Ainda do mesmo género, ou seja sobre visual em educação na mesma revista temos “*To see is to Know*”:

the Pedagogy of the Colonial Exhibition, Semarang, 1914. Importante é igualmente o trabalho de Reinhard Stach neste volume da revista sobre quadros parietais de ciências naturais, *Wandbilder as Didaktische Segment der Realitat*. Finalmente na mesma revista surge o trabalho de Katharine Kennedy, *Visual Representation and National Identity in the Elementar Schoolbooks of Imperial Germany*.

Em 2001 *Um Século de ensino da História*, dá conta de um colóquio sobre aquela temática em que também as imagens em diversos suportes, nas salas de aulas foram equacionadas. Em 2002 Cristina Barcoso trouxe uma abordagem interessante da imagem no campo educativo, *O Zé Analfabeto no cinema. O Cinema na Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1952 a 1956*. Em 2003 surge o livro de François Cavanna, *Sur les murs de la classe*, de que já lhe falei e que é uma mostra clara de como os quadros parietais foram usados nas escolas francesas em épocas diferentes desde o século XIX até aos anos sessenta do XX. Em 2004 a minha própria dissertação de mestrado, *Captar a Atenção, Ilustrar a Memória! Viagem ao Universo de mapas e outras imagens parietais do Liceu de Passos Manuel*, mostra bem a quantidade e qualidade dos quadros parietais existentes na Escola Secundária de Passos Manuel e o seu uso. Em 2007 surge um contributo um pouco mais teórico, *Imagem e Pedagogia* de Geneviève Jacquinot-Delaunay onde o uso pedagógico das imagens é equacionado. Ainda em 2007 surgiu a obra de Maria Teresa Alvarez Nunes, *Género e Cidadania nas Imagens de História. Estudo de manuais Escolares e Software Educativo*, que mostra também a inclusão das imagens ao nível a que se propõe estudar mostrando a sua inserção na escola. Também de 2007 é o livro de Adélia Carvalho Mineiro, *Valores e Ensino no Estado Novo. Análise dos Livros Únicos*, cuja abordagem dos livros únicos inclui as suas imagens revelando por isso a sua presença ali. Em 2008, surge *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*, que trata disso mesmo do uso das imagens nas aulas de história. Igualmente em 2008 aparece a dissertação de mestrado de Marcolina Guerra *Memória e materialidade no ensino liceal: um percurso pelo património e materiais didácticos do Liceu de Portalegre*, revelando os materiais ali existentes nomeadamente imagens onde se incluem bastantes quadros parietais. Em 2009 Martin Lawn editou *Modelling the Future: exhibitions and the materiality of education* que equaciona a presença dos materiais escolares, incluindo os visuais, nas grandes exposições e feiras internacionais, presença essa que reforça a sua ideia de inclusão nas escolas, aliás estavam ali para propagandear a sua existência visando a aquisição pelos diversos estabelecimentos de ensino. Em 2010 Diana Vidal e Vera Silva publicaram na *Revista Linhas*, *Por uma história sensorial da escola e da escolarização* onde também dão conta do uso de imagens em escolas brasileiras mostrando mesmo um quadro parietal ali usado de coleção existente também em Portugal. Também em 2010, Hoff, Longhi & Cardoso publicaram na *Revista HISTEDBR On-line*, um trabalho intitulado *O manual didáctico e os quadros murais na relação educativa do Curso Normal Sagrado Coração de Jesus-*

1936-1971, que trata de manuais com as suas imagens e quadros parietais no ensino de professores. O Em 2012 no *III Foro Ibérico de Musísimo Pedagógico-V Jornadas Científicas de la SEPHE*, em Múrcia, Inês Gomes apresentou uma comunicação intitulada *Colecções escolares e práticas de ensino: a coleção de História Natural do Colégio Militar de Lisboa*, através da qual podemos contatar a existência de uma quantidade significativa de material visual naquele colégio, incluindo numerosos quadros parietais. Também em 2012 no IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Luís Serra apresentou a comunicação *Materiais para a didática da história no ensino liceal/secundário em Portugal: a imagem como ilustração e prova (segunda metade do século XX)*, onde evidenciou o uso de imagens nesta disciplina ao longo dos tempos e o modo ilustrativo subalternizado como as imagens têm sido ali utilizadas. Na página *on-line* da Escola Secundaria José Estevão existe uma parte intitulada *Museu de Ciências Naturais* onde se pode ler a parte *II-Evolução do Museu de 1920 a 1960* mostrando imagens do liceu com quadros parietais e vários documentos de épocas diversas que mostram a existência de muitos quadros deste e outras imagens, além de livros ilustrados.

Uma outra questão interessante, espero que concorde, é a de ver como os diversos pedagogos ao longo dos tempos foram ou não advogando o uso das imagens, para tal comecei por consultar o *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Buisson, o *Dicionário Universal de Educação e Ensino*, de E. M. Campagne, o *Dicionário de Educadores Portugueses* dirigido por António Nóvoa e o *Educadores Portugueses* de Ferreira-Deusdado de modo a ver o que os pedagogos e educadores foram defendendo a este nível seguindo depois por todas as obras de pedagogia que fui encontrando e pelos debates parlamentares sobre educação.

Claro que temos que começar por Coménius como o pioneiro da advocação do uso da imagem no ensino, mas muitos outros também o foram fazendo. Ainda durante o *Antigo Regime* Parot, perceptor do Delfim propôs a utilização da *Lanterna Mágica* no ensino desde a China ao Canadá. Mais tarde Jean-Paul Marat e Émile Raynaud também defenderam o uso das projeções luminosas. Bacon que não foi exatamente um pedagogo também admitiu implicitamente o uso de imagens. Etienne Bonnot André de Condillac, também o fez, assim como Marie Jean Antoine Nicolas Condorcet e o escritor inglês Addison. O conhecido poeta Johann Christopf Friedrich Schiller, que também foi historiador, defendeu o uso de imagens com fins pedagógicos. Os irmãos Cuvier Frédéric e Georges, conhecidos naturalistas fizeram um uso regular de imagens pedagogicamente. Nas escolas de asilo ou *École Pape-Carpentier* foram usadas imagens, o que foi ali advogado pela Mme Jules Mallet e Mme Pape-Carpentier. Michel Charbonneau, admirador de Girard que também defendia algo idêntico, foi tanto teórico como prático e dedicou-se quer às ciências quer às letras, em *Introdução ao estudo da geografia* fez a apologia direta do uso de imagens, bem como em *Organização das*

escolas de 1853. Jean Cornevin, professor primário que chegou a ter na sua escola 400 alunos diurnos e 300 noturnos, adultos, foi dos primeiros a colocar nas paredes da escola cartas geográficas de grandes dimensões e quadros do sistema métrico e outros. Daubanton foi autor de um método de leitura cuja primeira das três edições foi publicada em Paris em 1811 com 34 figuras correspondentes aos sons finais de 34 sons fundamentais. Hippolyte-Auguste Dupont autor de um método de leitura, também defendeu implicitamente o uso de imagens. Hecker, fundador da primeira *Realschule* onde se usava o método de João Frederico Haehne, e João Ignácio de Felbiger, seu seguidor, também foram apologistas do uso de imagens. Charles Ritter foi um defensor dos quadros parietais e o editor geógrafo Justus Perthes, também. Raaz de Weimar, Bauerkeller, Schrader e Chardon dedicaram-se às cartas fotolitografadas.

Pelo seu lado, Thomas More, defendeu uma pedagogia que fizesse uso dos ouvidos, do nariz e dos olhos, o que implicava implicitamente o uso de imagens, assim como Campanella e Rabelais, depois dele. John Locke desenhou uma pedagogia onde a experiência e a observação eram partes essenciais a partir dos nossos sentidos, usando jogos e também, implicitamente, imagens. Também em Claude-Adrien Helvetius as mesmas ideias estão presentes. Igualmente Juan Enrique Pestalozzi ao privilegiar a observação de objetos deixa implícita a aceitação do uso pedagógico de imagens. O socialista utópico Robert Owen teve uma dimensão pedagógica tendo apoiado o sistema de Lancaster e viajado a conhecer Pestalozzi e Fellenberg criando a escola infantil de New Lamark e tendo também implicitamente suportado a ideia das imagens na escola. O mesmo sucedeu com Johan Friedrich Herbart, cujas concepções metodológicas foram invocadas entre nós por vários professores. Também o chileno Andrés Bello defendeu a importância da observação deixando implícito o uso de imagens. Igualmente em Herbert Spencer se pode notar implicitamente o uso de imagens, o mesmo acontecendo com John Dewey. Maria Montessori desenvolveu uma metodologia própria um pouco na continuação de Comenius, Rousseau e Fröbel, onde o uso de imagens era possível. Ovide Decroly defendeu uma pedagogia centrada no interesse dos alunos onde estavam presentes as lições de coisas e onde as imagens também podiam ter o seu lugar. Celestin Freinet foi um defensor das técnicas audiovisuais tendo mesmo escrito um livro sobre o assunto entre a sua vasta bibliografia. No Brasil, por exemplo, em 1880 foi anunciado o *Loto Maravilhoso*, desenvolvido por Fernando Inácio de Cristo, a propósito do ensino da leitura, de grande interesse para os fazendeiros, pois dispensava a presença do professor e promovia a aprendizagem através de um procedimento recreativo-intuitivo. Compunha-se de um pequeno compêndio com 40 páginas, com ilustrações, 24 cartões e 90 marcas em madeira com letras em relevo. Já anteriormente Aprígio Carlos de Macedo, professor público de Santos, criara o *Baralho Alfabético*, para as crianças se familiarizarem com as letras do alfabeto, despertando-lhe o interesse pela leitura, pelo

que recorreu ao método intuitivo, fazendo acompanhar de uma figura cada letra das cartas. Foi até designado como *Comênio dos trópicos* (Pintassilgo et al (Org.), 2006).

Implícita e explicitamente o uso de imagens foi sendo defendido por muitos mais, como por exemplo M. de Bourrousse Laffore, Joseph Lancaster, Henry Barnard, Eugène Dévaud e tantos outros que seria fastidioso eu continuar a nomeá-los.

Em Portugal, em pleno século XVI João de Barros mandou ilustrar a sua *Cartilha* para facilitar a aprendizagem e a memorização, era uma das primeiras tentativas entre nós de usar a imagem no ensino. No século XVIII, Martinho de Mendonça Pina e Proença defendeu explicitamente o uso de imagens, estampas, na educação do jovem nobre, num ensino de uso prático, convocando o agradável e o instrutivo numa organização pedagógica da imagem. Jacob de Castro Sarmento defensor do método científico e admirador confesso de Bacon defendeu implicitamente o uso de imagens no estudo de medicina e ciências naturais. Bento José de Sousa Farinha também defendeu o uso de imagens no ensino, aliás em 1819 ofereceu ao rei D. João VI uma coleção de pinturas que foram colocadas na Biblioteca Real do Rio de Janeiro. Outro apologista das imagens no ensino foi António Nunes Ribeiro Sanches nas *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, a propósito dos conhecimentos preliminares para entrar nas escolas maiores defende a intuição sensorial e a conjugação da exposição oral do mestre com a lição da imagem. Também Luís António Verney defendeu o uso das imagens na educação dos jovens. Manuel Azevedo Fortes utilizou imagens ligadas a geometria e trigonometria no seu livro de 1728 *O Engenheiro Português*. João Jacinto de Magalhães dos *Cónegos Regulares de Santo Agostinho* de renome internacional ao nível das ciências (sócio da *Academia de Paris*, membro da *Sociedade Real de Londres* e das *Academias de Madrid e de S. Petersburgo*, entre outras) sobretudo física e astronomia, inventor e construtor de instrumentos de física, usou frequentemente imagens e foi o inventor da borracha para apagar os traços dos lápis, o que se difundiu rapidamente por toda a Europa, até aí usava-se miolo de pão para o efeito. Félix de Avelar Brotero também teve fama europeia. Foi professor de botânica na *Universidade de Coimbra* usando imagens no ensino e nos seus livros, *Flora Lusitana*, da *Fitografia Lusitana* e *Compêndio de Botânica*. Francisco Xavier de Oliveira, conhecido como *Cavaleiro de Oliveira*, proscrito e perseguido por Pombal que simultaneamente fazia circular os seus livros, foi grande defensor do ensino feminino onde entre outras componentes figurava o desenho.

No século XIX, em Portugal, o franciscano Frei José da Virgem Maria professor de *primeiras letras* no convento de Vila Real, escreveu e imprimiu em 1815 o *Novo Método de educar os meninos, principalmente nas vilas e cidades*, em dois volumes, o primeiro para a gramática e língua portuguesa e o segundo com astronomia, geografia e ética, contendo estampas. Também António Feliciano de Castilho, criador de um célebre método para ensinar a ler e escrever, apesar de quase cego, defendeu o uso de imagens na escola. Aliás ele teve a ideia de procurar memorizar por imagens e historietas. Em

1854 escreveu aos proprietários da Tipografia Universal pedindo que publicassem compilados do francês, do castelhano, do lamão, vernáculos na linguagem, ilustrados, excitativos para o gosto e baratos. “Os quadros ultimamente tão apregoados de Ed. Hoezel por Luciano Genin e Joseph Schamaneck, que trazem ao lado de uma conversação francesa sobre as quatro estações, a cidade, a floresta, etc., as cromolitografias, representando os diversos objetos que dão à imaginação objetiva, senão o conteúdo real, a pintura do natural, são uma aplicação extensiva do método Castilho com a diferença que este mnemonizava por imagens e historietas, a forma e o valor das letras e aquele a forma e o valor das ideias” (Ferreira-Deusdado, 1995: 374).

Também Almeida Garrett enalteceu o ensino pela imagem. Ainda no século XIX Fr. José da Sacra-Família deixou implícita a utilização de imagens que aliás usou em livros como *Lições elementares de geografia e cronologia com seu Atlas apropriado*, entre outros e em trabalhos como o *Mapa Geral histórico, cronológico, literário, etc. de Portugal*. João José da Graça, professor de francês e inglês no Liceu da Horta foi também um interessante pedagogo açoriano que defendeu o uso da intuição e foi dos primeiros a tentar fazer em Portugal *lições de coisas*, sendo as imagens uma componente natural do ensino que ele advogava. Cândido José Aires de Madureira, *Abade de Arcozelo* foi um importante pedagogo português que Deusdado considera a par com Castilho e João de Deus “a mais veneranda trilogia dos pedagogistas contemporâneos” (Ferreira-Deusdado, 1995: 409). Publicou o *Alafabeto Natural* com base nos trabalhos de Chavée e Baudry, com seis reedições sucessivas e diversos livros de pedagogia e ensino escolar. Dirigiu durante 12 anos a *Escola Vasco da Gama*, noturna e frequentada por adultos e fez chegar o seu método a muitas escolas de província. Foi um método que se espalhou bastante pelo Brasil. Fez o uso de imagens, aliás: “Escreveu também um segundo livro de leitura e quadros parietais” (Ferreira-Deusdado, 1995: 410). José Félix Henriques Nogueira escreveu, em 1851, os *Estudos sobre a Reforma em Portugal* defendendo o uso de imagens, galerias coloridas e pequenos trabalhos rurais e artísticos que completariam o ensino. José Miguel de Abreu, autor de uma didática do desenho de 1881, defendeu que o manual deveria ser acompanhado de material didático e que o ensino do desenho se deveria fazer por figuras (Atlas). Domingos Rodrigues Anes Baganha publicou *Noções Elementares de Pedagogia* e defendeu implicitamente o uso de imagens, tendo-se preocupado com a falta de condições materiais das escolas. Francisco da Fonseca Benevides, ligado ao ensino industrial defendeu o uso de imagens, nomeadamente de estampas de máquinas e instrumentos de medida

No início do século XX, Borges Grainha defendeu o uso de imagens como se fazia na Bélgica, nomeadamente em história e em geografia. José Justino Teixeira Botelho, professor de inglês e francês do Colégio Militar em 1904, com *As línguas vivas na instrução secundária*, advogou o uso do método direto, defendendo implicitamente o uso de imagens. Também em 1913, Alves do Santos defendeu o uso de imagens na

escola. Em 1914, em *Educação e Ensino*, Adolfo Lima defendeu o cinema e outros meios audiovisuais nas escolas, assim como livros ilustrados. António Ferrão, em 1922, publicou *O Teatro e o Animatógrafo na Educação-Ensaio de Educação moral e de metodologia pedagógica*, apesar de julgar que o cinema tinha um efeito negativo, mas via-lhe grandes possibilidades educativas, dentro e fora da escola. José Nicolau Raposo Botelho, general, ministro, diretor do *Real Colégio Militar* e professor do ensino secundário, tendo publicado vários livros entre os quais a datação do *Dicionário Universal de Educação e Ensino*, de E. M. Campagne, ampliado por Camilo Castelo Branco e ilustrado, foi um defensor do uso da imagem.

Em 1930, Mário de Vasconcelos e Sá, pioneiro do uso do cinema no ensino apresentou no *IV Congresso Pedagógico do Ensino secundário Oficial* uma interessante comunicação sobre o assunto intitulada *O Cinema no Ensino em Portugal*. Em 1935 o cinema educativo foi defendido por Pires de Lima, Braga Paixão, Serras e Silva, Oliveira Guimarães, Óscar de Freitas, Sá e Oliveira, Carlos Codina e Pereira Dias, que formaram uma comissão oficial sobre o assunto. Irondino Valério Peixoto Teixeira de Aguiar professor de português e francês e metodólogo do 8º grupo, defendeu o uso de imagens, por exemplo desenhos de ilustração no ensino da gramática. Virgínia de Castro e Almeida publicou livros para crianças ilustrados. Teresa Emília Marques Leitão de Barros, professora do ensino secundário também advogou implicitamente o uso de imagens. Manuel Antunes Amor inspetor de ensino primário, dedicou-se à aquisição de material didático e à implementação das lições de coisas, bem como do ensino didático pelo cinematógrafo, tendo também criado um cartilha para ensinar a ler e a *Caixa legográfica* (uma máquina universal para ensinar a ler e escrever que ganhou uma medalha de prata na *Exposição Colonial de Paris*, 1931) e um *Álbum de Desenho e da Pintura*, defendendo o uso de imagens nomeadamente do cinema no ensino. Manuel José António professor primeiro primário e de pois do ensino técnico defendeu implicitamente o uso de imagens tendo sido um grande defensor dos trabalhos manuais educativos. Rafael Ávila de Azevedo, professor pedagogo, deputado, colaborador da imprensa pedagógica foi defensor do uso de imagens, nomeadamente dos meios audiovisuais tendo sido grande colaborador do IMAVE (*Instituto dos Meios Audiovisuais de Ensino*) a cujo *Conselho Pedagógico* presidiu. Luís Alfredo Pires Cardim, professor, mais tarde reitor do *Liceu Gil Vicente*, defensor do método direto no ensino das línguas, após viagens ao estrangeiro, defendeu a utilização das imagens no ensino das línguas. Albino Ferreira Antunes Coelho também defendeu o uso das imagens no ensino das línguas. António Diogo do Prado Coelho, professor dos liceus, pedagogo e homem de letras que assumiu cargos no sistema educativo, foi defensor de uma escola para a vida que incluía o uso de imagens.

Muitos outros poderíamos invocar como tendo defendido implícita ou explicitamente o uso de imagens, como por exemplo António Augusto Esteves Mendes Correia, José

Crispim da Cunha, José Damásio Vitorino, José Simões Dias, António José Escarameia, António de Abranches Ferrão, Oebelino Geraldês Ferreira, Henrique Augusto da Cunha Soares Freire, Albertina Olinda Paiva Rua de Gamboa, Manuel Nunes Geraldês, Aristides de Amorim Girão (autor de mapas escolares) Rui dos Santos Grácio, Manuel Domingues Heleno Júnior Luís Leite Pereira Jardim, José Maria de Almeida e Araújo Correia de Lacerda, Luís Filipe Leite, Beatriz Paes Pinheiro de Lemos, Augusto de Almeida Lessa, Joaquim da Costa Lima, Raul da Silva Lino, João José Lopes, António Augusto Ferreira de Macedo Manuel Maria de Sousa Calvet de Magalhães, Júlio Alves Marinho, António Paula de Oliveira Marreca, António Augusto Martins, Joaquim Pedro de Oliveira Martins, Arsénio Augusto Torres de Mascarenhas, Júlio Xavier de Matos e tantos outros.

Seomara da Costa Primo (1895-1986) merece aqui um destaque especial, até porque foi a primeira mulher a doutorar-se em ciências entre nós. Professora do ensino liceal e do superior em acumulação desenvolveu intensa atividade científica, pedagógica e no movimento associativo dos professores. Foi uma defensora dos métodos ativos e das imagens no quotidiano escolar, quer através dos livros, quer dos quadros parietais. Foi autora de compêndios para o ensino liceal de botânica, biologia e zoologia, profusamente ilustrados com aguarelas e carvões que ela própria executou e que marcaram os alunos portugueses entre a década de trinta e a de setenta. Talentosa e com gosto em desenhar e pintar deixou um grande espólio de aguarelas de plantas e animais. Foi também autora de uma elegante coleção de quadros parietais que se usaram nos liceus portugueses e que ainda sobrevive em bom estado pelo menos na *Escola Secundária de Passos Manuel* (Ver anexos). Aliás o seu prestígio era tal que, numa época em que todas as aquisições de material passavam por canais controladores do Estado aquele liceu adquiriu duas destas coleções de quadros sem pedir tal autorização e sem burocracias contabilísticas, existindo no arquivo apenas um pequeno papel manuscrito onde se informava desta aquisição com o preço (Lopes, 2004). Note-se que esta professora foi também quem introduziu no Liceu Maria Amália, em 1929, o cinema educativo.

Tentando ver a posição dos professores em relação ao uso de imagens volto aos seus relatórios e atas de que atrás lhe falei. Ao nível das atas existe um contínuo reivindicar de mais quadros parietais, sobretudo novos, e mapas, bem como diapositivos, filmes e até máquina de projetar. A isto juntam-se as mais variadas referências à utilização de quadros parietais como forma de fazer um ensino vivo, ativo e intuitivo. Numa ata, infelizmente não datada, da Secção de História, a propósito do debate sobre a didática da história nos liceus afirma-se que todo o ensino histórico, no curso secundário, deveria assentar sistematicamente na intuição e portanto nenhuma explicação professoral deveria ser feita sem o indispensável auxílio de mapas históricos, cartas geográficas, quadros históricos, estampas, gravuras, desenhos, álbuns fotográficos; sem o recurso a museus e

monumentos regionais; sem o uso das projeções luminosas fixas ou movimentadas, etc. Podia acontecer que, por qualquer lamentável razão, um liceu não estivesse suficientemente provido deste material, nesse caso competiria ao Conselho empregar desde logo todos os esforços no sentido de o conseguir. Lembravam a propósito que as *Escolas Normais Superiores* tinham sido convidadas a fornecer todos os esclarecimentos que sobre este assunto os reitores dos liceus lhes solicitassem. Deveria evitar-se que este ensino se reduzisse à estéril fixação pela memória mecânica do aluno de alguns episódios esparsos e desconexos da vida das sociedades passadas. Ainda nas atas existe no entanto uma referência aos quadros Delmas por já serem um pouco antiquados. Junte-se-lhe uma curiosa alusão feita no relatório da professora Aurora Fernandes David, do *Liceu Central João de Deus*, em Faro, em 1934-35 que na página 6 afirma: “Os quadros parietais também deram assunto para conversação, mas – seja-me permitida uma ligeira observação – porque não se hão-de modernizar esses honrosos começos que já no meu tempo de ‘caloira’ usavam as mesmas palavras, as mesmas botas de cano alto, os mesmos bigodes?! Embora reconheça a utilidade dos quadros e verifique quanto facilitam a conversação e amenizam as aulas, só em caso de manifesta necessidade os requisito porque, na verdade, são muito ridículos e pouco artísticos... e a estética é inegavelmente um valioso e imprescindível elemento na educação das crianças”. Começava a sentir-se os quadros parietais como ultrapassados dada a sua não renovação em muitas escolas e o *império* dos audiovisuais começava a instalar-se.

Quanto aos relatórios são vários os indícios do uso regular das imagens nas aulas em Portugal nos anos trinta do século XX. A maioria dos professores declara usar frequentemente o quadro preto com desenhos e esquemas, o que é também um uso de imagens, só que feitas ao momento pelo próprio professor. Procuravam fazer aulas vivas e ativas como afirmou em 1937-38, o professor de história, António Jorge Pereira Caixinha do *Liceu Latino Coelho* de Lamego.

Existem muitas referências ao uso de quadros parietais nas aulas de botânica e de zoologia, principalmente desta última. A professora Figueirinhas Rosa, do *Liceu José Falcão* de Coimbra, em 1935-36, declarou que por ilustrações, fotografias, livros tratou de mostrar “ o esforço formidável dos portugueses na obra da colonização e do progresso”. A Professora Piedade dos Anjos, do *Liceu Infanta D^a Maria*, de Coimbra, por exemplo, em 1935-36, em relação às ciências da natureza, afirmou que o que não se podia desenvolver por maneira prática fazia-se por cartas, globos e estampas. Em zoologia usava animais embalsamados e quando não era possível vivos, ou estampas e observações anteriores dos alunos a partir de estampas, animais embalsamados e gravuras. Em botânica, no mesmo liceu e ano, a professora Maria Eduarda de Arriscado Homem afirmava usar diapositivos e sementes e guardar a memória colonial. Em ciências físico-naturais a professora Filismina Gondim Madeira L. de Santos Ferro, do *Liceu de Bocage* em Setúbal, em 1935-36 dizia que ensinava perante exemplares

conservados do museu e quadros e esquemas desenhados. O professor José Mendonça e Costa do *Liceu Central João de Deus*, em Faro, em 1934-35, em ciências da natureza faziam lições de coisas que abrangiam toda a natureza, toda a maravilhosa história-natural, que era dada por quadros, exemplos dos museus, esquemas e variados objetos e animais trazidos pelos alunos. Em zoologia usava quadros para a sua relação, junto ao animal (a lagartixa) e ao animal empalhado e em botânica, sementes e quadros. Pelo seu lado, Natália Fernandes da Cunha do *Liceu de Lamego*, em 1934-35 lecionava inglês usando os sons das palavras gravados e fazia a transcrição preconizada por pedagogos ilustres. A conversação era efetuada com base em lições de coisas, quadros murais ou figuras de livros. O uso de estampas e gravuras no ensino da botânica e ou da zoologia é igualmente referido por Maria Alice da Silva Afonso do *Liceu Central João de Deus* de Faro em 1934-35, que também usava em moral estampas coloridas com lições morais. O mesmo sucedendo em relação à botânica com Alexandre dos Santos Reis e Albuquerque, do *Liceu Latino Coelho* em Lamego, em 1937-38 e em relação às ciências físico-naturais com Adriano de Almeida Silvano, do *Liceu Padre Jerónimo Emiliano de Andrade* em Angra de Heroísmo, em 1937-38.

António Cândido Madeira do *Liceu de Gil Vicente*, em Lisboa, em 1934-35 afirma usar sempre que possível quadros parietais e modelos. Zulmira da Conceição Calado Sargento do *Liceu de Pedro Nunes*, em Lisboa, em 1937-38 mencionou o uso de quadros, gravuras e projeções animadas. Pelo seu lado, Carlos dos Santos Paiva Júnior do *Liceu de Gonçalo Velho* em Viana do Castelo, em 1934-35, declarou que em história fazia formação moral, usando quadros e mapas, o mesmo sucedendo com Maria José Laurentino Ribeiro de Sousa Machado do *Liceu de Sá de Miranda* em Braga, em 1937-38. Em francês e com alunos pobres, o professor José António Duarte Marques do *Liceu de Gonçalo Velho* de Viana do Castelo, em 1934-35, usava quadros parietais para falar sobre as estações do ano. O uso de quadros parietais é também assumido por Bernardino da Cruz Saraiva, do *Liceu de Passos Manuel, Secção Masculina*, em Lisboa, em 1937-38, por Leandro Gomes Mendonça, do *Liceu de Jaime Moniz* no Funchal, em 1937-38 e por Aida da Ressureição Nunes de Sousa, do *Liceu Municipal Dr. Bissaia Barreto* na Figueira da Foz, em 1937-38 que também usava fotografias. Pelo seu lado, António Machado de Bethencourt, do *Liceu Padre Jerónimo Emiliano de Andrade* em Angra do Heroísmo, em 1937-38 fala no uso de figuras coloridas. No ensino do Francês, em relação à conversação e pronúncia declaram usar alguns quadros de Armand Colin que contribuíam “de quando em vez para variar um pouco”, Maria da Conceição Gonçalves de Machado e Eduardo Malta Afra Nunes Ribeiro, ambos do *Liceu Municipal Bissaia Barreto*, na Figueira da Foz, em 1937-38, este último no ensino do desenho distribuía coleções de desenhos “dos tipos do nosso império colonial”. Adelaide Augusta de Oliveira, do *Liceu de Camões* e do *Liceu de Gil Vicente* (a meio do ano passou de um para o outro), em 1937-38, afirmou que em Geografia usou mapas e desenhos e em

zoologia quadros. Joaquina da Conceição de Lourdes Ferreira, do *Liceu Fernão de Magalhães*, em Chaves, em 1937-38, no ensino da geografia promovia a observação de cartas. Felismina Gondim Madeira, do *Liceu de Bocage*, em Setúbal, em 1937-38 ensinava zoologia na presença de modelos e estampas e botânica com estampas e desenhos esquemáticos. Augusta Vieira Pinto Hermida Cruz, do *Liceu Sá da Bandeira*, em Santarém, em 1937-38 ensinou geografia e história com mapas pois não bastava instruir era necessário educar os sentidos.

Concluindo é fácil perceber a presença contínua de imagens nas escolas sobre diversas formas ainda que sendo muitas vezes subalternizadas a um papel auxiliar em que não se aproveita a sua polissimidade e o seu papel criativo. De qualquer modo é notório que a escola moderna, a escola da leitura e da escrita condicionada usou sempre ainda que subsidiariamente as imagens. Assim nota-se uma intrincada rede de interligações entre os diversos tipos de imagens que mostrando mais do que era a sua intenção explícita vão marcando o pensamento dos jovens. Os quadros e imagens parietais juntam tradições várias vindas de diversas partes da Europa entroncando na sua concretização. Foram bastante utilizados e muitas vezes defendidos ainda que com o tempo comesçassem a ser vistos como uma tecnologia do passado que devia ceder o lugar às novas tecnologias.

4- Ao encontro dos suspeitos do costume

“There is something strange about classrooms. They are known for a couple of centuries. People all over the world have spent time in them. They are the most well known physical space where formal learning takes place. In classrooms the main players of the education game – teachers and pupils – meet. They are like the living cells of the school, the beating heart of the educational system. In short, classrooms have become a synonym for education. But that does not mean that we know many things about them. Our personal memories are coloured or blurred. We may remember a bad tempered teacher, the ink wells on the tables, the pictures on the wall, and that lonely chestnut tree in the school yard seen through the window. We may remember writing things in school exercise books, but what exactly we were writing and why, that remains a mystery. We may also remember the days when students from teacher training colleges were giving lectures at our primary school, especially because during those days all kinds of hidden school treasures were literally coming out of the closets. The working of mysterious machines was demonstrated; stuffed animals were exposed; wall charts were discussed. The pedagogical plan behind it all was not really clear to us at that moment, but many of us enjoyed it. And that was an interesting experience, because in the perception of many of our classmates school normally did not equal fun.” Braster, Grosvenor & Pozo Andrés (Braster, Grosvenor & Pozo Andrés, 2011:9)

Existem uma série de questões que têm sido tão abordadas em tantos trabalhos por tanta gente que muito do que se pode dizer dificilmente não cai em mais do mesmo. Tal não significa que elas não sejam concretas, importantes mesmo e não se justifique tratá-las, antes pelo contrário não as tratar numa tese como esta seria deixá-la fatalmente incompleta, pois elas correspondem a realidades observáveis facilmente na sociedade moderna. É disso que se trata neste capítulo para o qual também o convido a acompanhar-me. Por uma questão de organização lógica do roteiro de viagem vamos fazê-lo visitando cada uma pela sua vez, vamos pois ao encontro dos suspeitos do costume. O desafio é encontrar algo de novo, por muito pouco e pontual que seja. Convém não esquecer que como Foucault salientou somos completamente formados pelo sistema de conhecimentos e poder no seio do qual nascemos e somos criados. Mesmo as nossas percepções daquilo que está em nosso redor são influenciadas por tudo isto.

4.1 – As questões de género

“É difícil ultrapassar os preconceitos da sua época sobre a diversidade do mundo, tanto mais que estes provêm em grande parte de uma velha herança cultural deletéria: o espírito dos povos, o carácter das raças, o temperamento das nações e outras considerações oriundas da antropologia, do relato de viagem, da filosofia política, mas igualmente de uma espécie de bom senso popular empedernido.” Michel Onfray (Onfray, 2009: 57)

Vamos agora fazer uma pequena deambulação pelas questões de género ao nível das imagens que se usaram/usam na escola, nomeadamente das imagens parietais. A escola moderna apesar de isolar os alunos não os consegue separar do mundo em que vivem, antes pelo contrário tenta atuar sobre esse mundo *formatando* os jovens para pensar e

agir segundo formas por ela pré-determinadas. A integração que a escola proporciona não é mais do que o espalhar dos princípios, ideias e valores sociais que a dita *Civilização Ocidental*, de matriz europeia, assume como seus. Assim julgo que compreende que em relação a muitos assuntos a escola não podia ser diferente porque esse é o modo de ser da sociedade, pelo menos nesta civilização que procura sempre expandir-se e ampliar a sua influência. A escola é assim, em parte, porque resulta desta cultura social, mas julgo que o inverso também é verdade, ou seja a sociedade é também assim porque os seus elementos passaram pela escola e foram *formatados* para pensar e agir deste modo. É um exercício contínuo de subjetivação que transforma a criança em aluno e o aluno em cidadão.

Sendo a sociedade em parte uma consequência da escola e esta por sua vez um reflexo, ainda que ativo, da sociedade é lógico pensar que em determinadas épocas, ou seja no passado, as questões de género não pudessem ser abordadas de outro modo. Sobre isto já quase tudo se disse, já se publicaram inúmeros estudos, já se realizaram milhentas abordagens. Não podemos escamoteá-lo, de tão tratada a questão do género está já plena de lugares comuns. A sociedade na *Civilização Ocidental* tem todo um passado eminentemente no masculino, não obstante as muitas heroínas, as grandes mulheres e todo o enorme contributo feminino ao longo dos tempos. Com origem julgo eu numa civilização onde ainda na pré-história se fez valer a lei do mais forte, a mulher foi secundarizada, submetida, explorada, menosprezada, e tudo o mais que se tem dito e escrito. Tudo isto sucedeu de modo muito *natural* e durante épocas e épocas não se concebia sequer que pudesse ser de outro modo. Espanta-me mesmo que ainda hoje continuem a surgir empenhados estudos que proclamam isto como se fosse surpreendente, como uma grande novidade. Quando tudo isto já está mais do que visto e comprovado, por vezes até ao exagero, mercê de radicalismos feministas. Não lhe quero dizer que as questões de género não sejam uma realidade, aliás se não o reconhecesse não as trataria aqui, o que lhe quero dizer é que elas aconteceram/acontecem por toda a parte, são *naturais* para as épocas passadas, sobretudo as mais distantes quase até aos finais do século XX quando se começou a ter consciência da sua existência e a generalizar a ideia de igualdade. De qualquer modo ainda hoje encontramos por toda a parte os estereótipos de género e as imagens usadas na escola não fogem a tal, antes pelo contrário acentuam-no frequentemente. Também não partilho aquela ideia de que a melhor forma de construir tal igualdade seja esquecer este passado, mesmo ocultando-o. A meu ver há que abordá-lo como algo normal, uma característica contínua da nossa sociedade, sem extremismos. O machismo e o domínio masculino são, penso eu, um *suspeito do costume* pois sempre aparece, sem tal abordagem este trabalho ficaria certamente incompleto.

Para mim resulta lógico que na época em que os quadros, mapas e outras imagens parietais foram concebidos essa era a perspetiva social dominante e como tal refletida

nestes materiais que conscientemente, ou talvez não, a propagandearam e foram inculcando como *natural* na mente dos jovens, quanto mais não fosse pela contínua e prolongada aparição, ainda que na maioria dos casos de forma não ostensiva. Aliás ainda hoje é em grande parte assim. Além disso em muitos casos estava também presente nas imagens colocadas a ilustrar os manuais. Mas, a questão que tem de se colocar é a de que ainda hoje muitas vezes esta perspetiva perpassa nas imagens que utilizamos na escola sem que exista essa consciência por parte de quem as utiliza. A questão do género continua sub-repticiamente entre nós.

“Não sendo a escola uma entidade separada do resto da sociedade, torna-se palco de assimetrias de poder: umas perpetuadas pelos próprios jovens, outras pela política educativa e pela sociedade em geral. Os alunos e alunas fazem aquisições relativamente ao género através do currículo informal, onde se inclui a televisão, os media e a cultura popular. E quando este currículo se combina com o currículo informal nos corredores e recreios da escola é fácil entender o poder que estes aspectos têm no desenvolvimento de género (Saavedra, 2005³¹⁰).

Sendo a escola uma instituição que se pretende democrática e inclusiva, seria de esperar que dela estivessem arredadas quaisquer práticas discriminatórias, tanto de género, como de outros aspectos. Tal, infelizmente, não acontece, embora frequentemente os professores e restantes profissionais da educação disso não tenham uma completa consciência.

Quem lida no dia-a-dia com toda a comunidade escolar apercebe-se de diversas situações, principalmente nos corredores e, até algumas vezes, dentro da sala de aula. Segundo Saavedra (2005), o assédio sexual é uma das formas mais explícitas do poder exercido pelos rapazes sobre as raparigas, embora seja frequentemente escamoteado pelas entidades responsáveis da escola e pelos próprios estudantes.

Outras formas de poder são mais indirectas: a hierarquização das disciplinas (ocupando a matemática e a física o lugar do topo), a ideologia inscrita nos manuais escolares e a linguagem sexista dos mesmos manuais, que aliás é usada, segundo a mesma autora, pelos professores durante as aulas. O assédio, o bullying e outros actos de violência sexual são comportamentos sociais de rapazes que revelam uma masculinidade dominante e que têm um impacto significativo no dia-a-dia da escola. A violência e o assédio sexual sobre as raparigas devem ser olhados como parte de um problema mais vasto que é a desigualdade de poder nas relações de género, na escola, em casa e no local de trabalho, tendo um impacto negativo na qualidade das relações entre rapazes e raparigas e no rendimento académico de ambos.

Alguns rapazes são também, alvos desta masculinidade dominante, ou seja, aqueles que são considerados parecidos com as mulheres, por não serem ‘suficientemente homens’. Ser particularmente eficiente na leitura e na escrita ou cumprir as tarefas académicas, tais como os trabalhos escolares, é uma forma ‘perigosa’ de funcionamento para alguns rapazes, pois são comportamentos ameaçadores para uma certa imagem de masculinidade.

Os regimes homofóbicos da escola desempenham um papel importante no reforço das ideias dominantes sobre masculinidade e feminilidade. O medo de ser considerado ‘gay’ ou lésbica exerce uma grande pressão sobre todos os alunos e alunas, o que os impele à sua heterossexualidade (Gilbert e Gilbert, 1998, citados por Saavedra, 2005).

Tanto o currículo formal como o currículo informal podem nos veicular estereótipos de género” (Carvalho, 2008: 42-43).

Muitos dos que estudam no ensino secundário e profissional optam por carreiras que reflitam os papéis tradicionais de género, impondo-se melhor orientação profissional e maior consciência das questões de género por parte dos profissionais de orientação

³¹⁰ Maria de Fátima Carvalho refere-se aqui: “Saavedra, L. (2001). Aprender a ser rapaz, aprender a ser rapariga, teorias e práticas da escola. Coimbra: Livraria Almedina.”

escolar de modo a melhor enfrentarem os estereótipos. A orientação profissional sensível ao género, presente em apenas metade dos países europeus, é frequentemente dirigida mais para as raparigas visando encorajá-las a enveredar por carreiras nas áreas da tecnologia e das ciências naturais. Faltam estratégias nacionais e globais para combater os estereótipos de género nas escolhas da carreira (Carvalho, 2008).

A procura da igualdade no currículo expresso leva a que os manuais escolares comecem a estar atentos ao assunto. De uma maneira geral, os materiais didáticos e pedagógicos evidenciam maioritariamente elementos masculinos envolvidos em atividades da física e quase nunca elementos do sexo feminino, apesar da lei de avaliação e certificação de manuais. A maioria das ilustrações presentes nos manuais escolares representa rapazes em atividades relacionadas com as ciências. Se a este facto se somar a omissão quase total das contribuições das mulheres cientistas, pode-se afirmar que os manuais escolares em todos os níveis de ensino reforçam a ideia de que as ciências e as engenharias são um domínio masculino (Carvalho, 2008).

Algo análogo acontece no desporto sendo a igualdade importante para melhorar a capacidade física das raparigas, mas, sobretudo, para alterar a ideia errada de que a participação feminina na atividade física não é útil. O desporto é um modo de estar na vida de muitos rapazes, é através deles que fazem muitas das amizades, falando sobre ele constantemente, enfim é matéria de sociabilização. Mas, ao mesmo tempo que o desporto aproxima os rapazes, é um meio preferencial para os afastar ainda mais das raparigas, e quando querem ridicularizar um mau jogador recorrem a palavras adequadas ao sexo feminino, passando o desporto a ser um indicador de masculinidade. Vê-se normalmente certos desportos como apropriados para raparigas (dança, ginástica rítmica, ginástica de manutenção) e outros para rapazes (futebol, ciclismo, atletismo). O estereótipo de imagem feminina exclui músculos acentuados, ser bom no desporto é valorizado nos rapazes pelos colegas e pelas raparigas, mas para elas o desporto é uma maneira de passar o tempo “Neste sentido poderia afirmar-se que a divisão em função do sexo do trabalho desportivo equivale à divisão em função do sexo de trabalho profissional, doméstico e mais genericamente dos espaços e das práticas sociais (Louveau, 2001)³¹¹” (Carvalho, 2008: 53).

Existe aqui o chamado “problema oculto” onde os estereótipos de género, de forma sub-reptícia vão determinando regras não explícitas, baseadas nos valores e convicções transmitidas por esses estereótipos. Como os professores geralmente não estão atentos a eles o seu combate é difícil e a relação pedagógica pode eventualmente ser marcada por uma diferenciação entre rapazes e raparigas. Os professores devem tomar consciência e refletir sobre as suas práticas neste campo. Devem também integrar a dimensão de

³¹¹ Maria de Fátima Carvalho refere-se aqui a Louveau, 2001, mas não apresenta qualquer referência bibliográfica desse autor.

gênero na definição dos perfis de competências na formação dos profissionais de educação. Há que estar atento à igualdade ou diferença na produção e utilização de materiais, na definição de tarefas, formação de grupos, oportunidades de intervenção nas aulas, tipos e formas de interação, verbalizações sobre os traços e papéis de gênero, formas de chamar a atenção, repreender ou punir, elogiar ou recompensar. No entanto a igualdade de gênero não passa só pelos docentes, pois depende do funcionamento de toda a escola. As marcas culturais de uma sociedade tradicionalmente machista e sexista estão constantemente presentes na escola não só nas práticas escolares quotidianas como na contínua interpenetração de contextos escola/família/grupos de pares/meios de comunicação social/outros. A reflexão sobre igualdade de gênero no currículo formal, no âmbito das várias disciplinas e atividades interdisciplinares e da programação de atividades, deve fundamentalmente antever as interferências negativas do “problema oculto” estabelecendo formas de neutralização (Carvalho, 2008).

“A ausência de discriminação formal e a melhoria do panorama geral da presença de mulheres no sistema educativo têm contribuído para alimentar um discurso generalizado sobre o sucesso escolar das raparigas alheio à forma como este corresponde a um sucesso educativo e se traduz, ou não, em sucesso social.

Aos mais variados níveis, a Escola transmite e reproduz os modelos de relações de gênero veiculados na sociedade onde se insere e, sendo estes continuamente marcados por relações de discriminação e de dominação das mulheres, não basta abolir as discriminações formais, garantindo uma igualdade de oportunidades, para que o sistema educativo seja portador de uma igualdade de resultados, ou de uma igualdade ‘de facto’ para raparigas e rapazes e, mais tarde, para mulheres e homens.

Pelo seu carácter estruturante e decisivo na construção identitária de alunas e alunos, bem como no desenvolvimento de conhecimentos e competências, a Escola é, por ventura, o exemplo mais paradigmático de como não basta garantir a igualdade de oportunidades para construir a igualdade de gênero, de como a igualdade só poderá ser alcançada mediante a integração da dimensão da igualdade de gênero a todos os níveis do sistema educativo” (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género In Nunes, 2007: 7).

É importante questionar que tipo de cidadania a escola promove? Uma cidadania que associa o masculino ao universal e que resiste à mudança. Quais são os modelos para as raparigas? Perante uma história androcêntrica que secundariza as mulheres ou as silencia são levadas a tomar como referências modelos masculinos. E para os rapazes? Nem para uns nem para as outras surge representada uma cidadania plena. No entanto sub-repticiamente a sistemática sub-representação das mulheres sugere a sua dependência e a ausência de autonomia como indivíduo. O seu pontual protagonismo confirma a sua especificidade e alteridade, não lhe conferindo um carácter representativo do todo coletivo. Os estereótipos acabam por sair reforçados com as diferentes representações de cidadania para rapazes e raparigas (Cova In Nunes, 2007: 13-14).

Os universos culturais retratados nas páginas dos manuais escolares de História, e mais recentemente em software educativo, reproduzem com frequência sociedades em que o masculino assume o protagonismo e ao feminino são deixados apenas funções secundárias. Ironicamente

estes mesmo materiais pedagógicos são usados em espaços – as nossas escolas, onde impera geralmente um corpo docente dominado pelo género feminino, o qual no início de cada ano lectivo selecciona, em função de critérios preestabelecidos superiormente, de entre os materiais pedagógicos disponíveis no mercado, os que lhes parecem apresentar melhor qualidade. Mas se, por um lado, se tem assistido a uma evolução do tipo de critérios adoptados neste processo de selecção, fazendo estes no presente menção explícita a questões de género, por outro lado impera ainda um certo conformismo, que necessita de ser contrariado se quisermos aumentar a visibilidade das mulheres na sociedade e corrigir modelos de cidadania estereotipados” (Amador, in Nunes, 2007: 15).

A escola moderna tem-se concentrado geralmente mais em educar do que em instruir e é ela que em grande parte transmite a cada um o papel que lhe compete de acordo com o seu sexo, seja em que época for. A observação atenta dos quadros parietais em relação às questões de género, como em relação a outras, mostra que a orientação geral não se alterou com a passagem da monarquia para a república, nem desta para o Estado Novo e mesmo com a democracia as coisas não se alteraram imediata e radicalmente. O que se regista é algum evoluir de ideias em relação às questões de género, um evoluir lento da sociedade que tem a ver com a própria evolução da *marcha civilizacional*, que é global e internacional e tem pouco a ver com conjunturas políticas, pelo contrário frequentemente elas é que vão a reboque da *marcha civilizacional*.

À relativamente pouco tempo, 2011, a *Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República* editou uma obra intitulada *EDUCAR Educação para todos. Ensino na I República*, cheia de imagens, sobretudo fotografias, de escolas daquela época. A análise das imagens ali presentes permite-nos algumas conclusões sobre as questões de género na *I República* e mesmo nos últimos tempos da *Monarquia Constitucional*. A masculinidade impera logo desde o início com a imagem de uma escola com um professor padre e uma sala decorada com muitos quadros parietais e cheia de alunos todos rapazes, ou seja uma turma masculina. As fotos seguintes vão pela mesma orientação. É uma situação que permaneceu por muito tempo. Olhando para o meu próprio percurso estudantil veja que eu atravesssei a escola primária, nos meados dos anos sessenta, não só em turma masculina, mas inclusive numa escola masculina ainda que a sala que nos cabia, a nós, ostentasse na porta no exterior *ensino feminino*, o que muito nos apoquentava então, sendo motivo de gozo sobretudo por parte dos colegas da sala ao lado que estava rotulada como masculina. Veja pois que desde muito novos os jovens encaram as questões de género como algo sério segundo preconceitos e concepções estereotipadas.

Posteriormente, ao nível do que então se chamava *Ciclo Preparatório*, correspondente à 5ª e 6ª classe, pela falta de instalações convenientes, a nossa escola, aquela onde estudei, foi alojada provisoriamente num sector da *Escola Comercial e Industrial* (vulgo técnica) da cidade que estava dividida em zonas masculinas (salas de aulas, ginásio, campos de jogos e pátios) e femininas (com idêntica composição) com total separação dado que ali funcionavam vários cursos. O comercial, mais para rapazes, de electricista, de serralheiro

mecânico e de ceramista, só para rapazes e o de dactilografia e de formação feminina, só para raparigas. As turmas continuavam a ser integralmente femininas ou masculinas e o convívio entre jovens de sexos diferentes interdito no interior da escola inclusive entre familiares próximos. Acontecia ali algo de ridículo que jamais esquecerei. No exterior, dentro do espaço murado da escola, ao nível térreo estavam os campos de jogos e convívio dos rapazes, ao nível do andar seguinte os das raparigas e ao nível do derradeiro andar estavam a sala de canto coral, que tínhamos de frequentar curricularmente e os ginásios. Existiam também escadas que permitiam transitar entre os diversos níveis dos pátios mas era-nos interdito passar por elas que eram vigiadas por um *contínuo*, como então se designavam os funcionários auxiliares. Obrigavam-nos a dar uma volta enorme por detrás dos pavilhões oficiais para aceder ao ginásio, ao refeitório e à sala de canto coral, pois não podíamos passar pelas ditas escadas já que atravessaríamos o pátio das raparigas, o que era então inconcebível. Por vezes algum mais afoito tentava atravessar a correr, para não dar uma volta tão grande, e era implacavelmente perseguido pelo *contínuo*, levado à direção e castigado, entretanto com a ausência do dito funcionário já muitos tinham aproveitado para passar.

Mais tarde com a fundação, em 1971, de uma seção liceal rapidamente passada a liceu, onde fui um dos alunos fundadores, tivemos finalmente direito a turmas mistas, o que não aconteceu ainda durante algum tempo nos outros estabelecimentos da cidade.

“Em Portugal, o regime de coeducação teve uma duração efémera no cuto período republicano e, ainda assim, de modo bastante imperfeit. É certo que houve muitas vezes uma certa permissividade, conduzindo à existência na prática de ‘classes mistas’, nomeadamente por falta de condições para organizar escolas ou turmas distintas. Mas a ideologia dominante apontou quase sempre para o regime de separação dos sexos.

O debate ganhou grande intensidade na fase final do século XIX, devido à acção dos movimentos de emancipação da mulher. (...)

Escusado será dizer que o debate não é puramente ‘científico’ ou ‘pedagógico’. As clivagens mais relevantes prendem-se com com o ‘papel social’ das mulheres e com as questões da moralidade. É neste plano que se defende a necessidade de preservar o ‘lugar doméstico e maternal’ das mulheres ou de as proteger de qualquer forma de imoralidade e de ‘uma camaradagem na qual um e outro sexo só têm a perder’.

A sexualidade insinua-se em cada palavra que se escreve a este propósito, nomeadamente por parte dos católicos conservadores que, quando chegam ao poder em 1926, terminam com o regime da coeducação (Nóvoa, 2005: 75).

Outra situação de que tenho memória vincada é a que tem a ver, quer com a interiorização dos estereótipos de género, quer com aquilo que hoje designamos por *bullying* e que não é mais do que a manifestação da força de quem é mais poderoso na escola num dado momento, os mais velhos (quem tinha um irmão ou primo mais velho na mesma escola, como era o meu caso, escapava mais a essas situações). Era a intolerância para com aqueles que usassem calções na escola, os mais velhos cortavam uma espécie de vimes que cresciam nas árvores existentes no recinto escolar e fustigavam as pernas dos que surgissem sem calças compridas até ficarem em sangue,

para que aprendessem a ser homens pois pernas à mostra sem ser em educação física era coisa para crianças ou meninas, não era de homens.

Voltando ao livro referido as imagens mostram sobretudo turmas de rapazes, o único elemento feminino é, aqui e ali, alguma professora. Nas diversas salas, laboratórios e oficinas escolares imperavam os rapazes em turmas absolutamente masculinas. Ao nível dos muitos pequeninos talvez existisse diferença pois uma foto do *Jardim-Escola João de Deus*, em Coimbra, de 1913 mostra uma turma mista. Nas imagens provenientes de manuais de ensino predomina também a masculinidade. Até as representações do corpo humano em quadros parietais de então é masculina.

“O papel da mulher na sociedade, na educação das futuras gerações e na formação cívica e moral dos cidadãos era tido como essencial e amplamente divulgado pela Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, fundada ainda durante a Monarquia.

Debateu-se amplamente a sua educação doméstica e profissional na sociedade civil. Discutia-se se devia ter apenas geral ou também uma educação profissional que lhes permitisse integrarem-se no mundo do trabalho.

Reconheciam-se-lhes direitos cívicos mas não políticos, e a Associação de Propaganda Feminista apelava à possibilidade de votarem, reivindicava a igualdade de direitos e a igualdade à educação. A educação representou para as mulheres, a possibilidade de se autonomizarem economicamente, uma maior capacidade crítica e, nesse sentido, interventiva (A.V., 2011: 56).

As imagens femininas ali presentes estão relacionadas com a aprendizagem da dactilografia e o exercício de profissões onde a aplicavam. Surgem imagens, poucas e com também poucas raparigas em laboratório e várias da aprendizagem escolar de tarefas mais femininas como costurar, bordar e dobrar roupa. As imagens de atividades desportivas são invariavelmente masculinas.

A questão da posição social do homem e da mulher, dos seus atributos e dos comportamentos apropriados ao seu género é uma das formas de propagação de uma moral civilizacional que, além dos livros e posteriormente em outros materiais didáticos, encontramos nos quadros parietais. Surge nos quadros de modos diversos, sobretudo nos dedicados ao ensino das línguas vivas. Ao apresentarem toda uma série de situações que mostrem o quotidiano das pessoas de modo a serem objeto de práticas de conversação nas aulas de línguas estrangeiras acabam por deixar noções de género que vincam os estereótipos e pela repetição avivam nas crianças as noções do que é ser homem e ser mulher, do que é próprio do homem e da mulher, de que atitudes escolhas e profissões são espectáveis a uns e a outras.

O homem é o chefe, o responsável, o elemento preponderante, o pai de família. É ele que desempenha não só os postos de chefia e responsabilidade como os de investigação e manifestação de inteligência. Tanto nos quadros mais antigos como nos mais recentes. É também o homem que executa as tarefas difíceis, as mais duras, as que exigem mais força e mais coragem. É ele que é o combatente, o operário, o agricultor, o polícia, o atleta, o marinheiro, o comerciante, enfim, o grande protagonista de todos os enredos.

A mulher fica mais associada a imagens de domesticidade e serviço familiar. Quando retratada em contexto de trabalho é ao nível de funções auxiliares do homem. Ela é a mãe sorridentemente submissa à autoridade paternal, é quem trata da casa, quem ajuda nos campos e trata dos animais domésticos, a secretária do chefe, a dactilógrafa, a enfermeira auxiliar do médico, a empregada de comércio, eventualmente a professora e pouco mais. É retratada como mais reservada e insegura, quando não mesmo medrosa. A figura 15 representa dois exemplares de uma coleção de desenhos para uso parietal que ilustrava aspetos do quotidiano inglês em correlação com as horas do dia (Lopes, 2004). Ali é visível que o papel de agricultor ou de carteiro é de homem, a mulher desenvolve atividades domésticas onde o homem não interfere. O homem é o chefe de família mas a mulher é a governanta da casa.



Figura 15 – Exemplares da coleção *Foundation of English Pratic Pictures*, Inglaterra, de 1969³¹².

Assim e no mesmo sentido temos a imagem 16 que nos mostra dois dos desenhos para uso parietal em sala de aula de uma coleção de meados do século XX não identificada (Lopes, 2004). A imagem à direita é muito clara em relação aos estereótipos de género o homem trabalha fora de casa, provavelmente numa profissão liberal, dada a indumentária que veste, talvez professor, tendo em conta a mala que empunha, e corre já atrasado enquanto a mulher sorridente despede-se à porta do seu reino, a casa, envergando o seu uniforme de mãe e dona de casa, ou seja o avental.



Figura 16 – Exemplares da coleção de desenhos não identificados, meados do século XX³¹³.

³¹² Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

A imagem mais à esquerda é mesmo um paradigma do estereótipo feminino, pois a mulher frágil e feminina como deve ser uma mulher em pânico grita por ajuda, depreende-se que masculina, perante a visão de um rato que invadiu os seus aposentos levando-a a trepar para cima numa cadeira e levantar as saias.

Nos quadros mais antigos, caso da coleção Delmas que retrata contextos da viragem de século, os papéis femininos e masculinos estão bem definidos. É o caso do quadro nº 12, na figura 17, representando uma gare do caminho-de-ferro em plena laboração. As mulheres mais elegantes ou acompanham o marido ou levam os filhos pela mão, exceto se for uma empregada, o que se nota pelo traje escuro discreto e pouco elegante, por contraste com os das esposas e mães de família. Os homens além de serem o grosso dos passageiros ocupam os diversos postos de trabalho visíveis.



Figura 17 – Exemplar da coleção *Delmas*, França, cerca de 1905³¹⁴.

Mesmo quando a mulher é trabalhadora e, em princípio, com formação o seu papel é subalternizado, assim no quadro presente na imagem 18, correspondente ao nº3 da britânica coleção *Today and Tomorrow* de meados do século XX a sua atividade é subalterna de auxiliar.



Figura 18 – Coleção *Today and Tomorrow*, Inglaterra, meados do século XX³¹⁵.

³¹³Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes,2004).

³¹⁴Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002. Eram quadros para o ensino das línguas segundo o método direto editados entre 1902 e 1905 (Lopes,2004).

No consultório médico em dia de consulta vemos as crianças de ambos os sexos acompanhadas pelas mães, ainda que ao fundo se veja um pai, mas o médico é homem enquanto a enfermeira e a funcionária que à secretária regista os processos são mulheres. Ao nível do trabalho interior em casa, ou seja das atividades domésticas , incluindo o cuidar dos filhos, trata-se de uma atividade feminina é a mulher que é representada nessas atividades. Quase sempre usando um avental que se torna como que a farda obrigatória da dona de casa e mãe, a mulher é uma espécie de *general* no que conta às atividades domésticas quotidianas. É à mãe que cabe tratar e alimentar os filhos, como se constata na observação da imagem 19, *Le Petit Dejeuner*. É ela que trata da decoração, do asseio e limpeza, dos abastecimentos e de tudo o que tem a ver com a vida familiar, alimentação, tratamento da roupa, cuidado das crianças, esses são papéis tradicionalmente femininos.



Figura 19 – *Coleção Rossignol*, França, década de 1950³¹⁶.

Claro que o homem também pode aqui e ali aparecer a brincar com os filhos, sobretudo se forem muito pequenos, depois as crianças começam a ser envolvidas em questões mais sérias como estudar ou ajudar os pais, sempre compostas e ordeiramente já que é necessário transmitir o conceito de obediência aos mais velhos.



Figura 20 – Exemplar da *Coleção de desenhos*, não identificada, meados do século XX³¹⁷.

³¹⁵ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes,2004).

³¹⁶ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³¹⁷ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

A figura 20 provém de uma coleção não identificada de desenhos, presos uns aos outros por argolas que permitiam suspender os desenhos na parede para observação simultânea de toda a turma (Lopes, 2004) e retrata um pai nessa atividade de brincar, neste caso, com a filha.

O homem pode também ser envolvido nas tarefas domésticas ao nível de trabalho de *bricolage* ou de concerto de alguma coisa avariada ou partida, tarefa demasiado dura e talvez *demasiado hábil* para se deixar nas mãos de uma mulher. A figura 21 representa um quadro paradigmaticamente exemplar em relação à ideia de família e de relações familiares onde se executam os papéis de cada um de acordo com o género. É uma cena doméstica que revela o interior de uma sala comum interligando a sala de estar com a sala de jantar. Ali os papéis de género não deixam margem para dúvidas, o homem usa ferramentas consertando a porta, a *bricolage* é atividade masculina exige a força e a perícia do homem. A mulher coloca a comida na mesa, pôr a mesa é atividade feminina a alimentação é tarefa delicada que cabe à mulher, pelo menos no contexto familiar. Quanto aos filhos, o rapaz ajuda o pai na sua tarefa masculina, aprendendo e ganhando sentido de responsabilidade enquanto a rapariga, ao fundo, perto da avó que costura ou borda, num sofá, brinca com uma boneca, tarefas femininas. O bebé ainda muito pequeno gatinha à vontade, ainda é cedo para encarnar o seu papel de género. As ferramentas são para os homens e os rapazes, o cozinhar, o costurar/bordar e as bonecas são para as mulheres e as raparigas.



Figura 21 – Coleção *General Service English Wall Pictures*, Inglaterra, anos 50³¹⁸.

Numa família todos sabem bem os papéis que lhe competem, não havendo lugar para atropelos ou absorção de papéis diferentes. Transmite-se uma ideia do lugar e função para cada género para que os jovens não tenham dúvidas sobre o que se espera deles e dos outros/outras.

³¹⁸ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes,2004).

Mesmo num escritório, como o retratado na figura 22, onde trabalham pessoas de ambos os sexos não existe também espaço para atitudes dúbvias sobre os papéis a desempenhar. As mulheres são secretárias, auxiliares, arquivistas, telefonistas, eventualmente escriturárias subalternas. Os homens são os chefes, os escriturários principais, nota-se pela secretária que ocupam, quanto ao trabalho de pacote essa é uma tarefa para rapazes.



Figura 22 – *Colecção General Service English Wall Pictures*, Inglaterra, anos 50³¹⁹.

Outra caraterística que se pode notar nestes quadros é que sempre que são abordadas atividades desportivas, e existem vários quadros de coleções diferentes a retratá-las, os participantes são quase exclusivamente masculinos, as mulheres podem ser quanto muito espetadoras. A atividade física com emprego de carga muscular é apanágio do homem que deve ser forte, tenaz e corajoso, não fica muito bem à mulher de quem se espera beleza, graciosidade e delicadeza.



Figura 23 – *Colecção Rossignol*, França, década de 1950³²⁰.

Mesmo a abordagem de contextos mais longínquos e exóticos, como os povos àrabes a questão não muda as mulheres são mostradas de um lado e os homens do outro, elas em tarefas domésticas, eles conversando, as raparigas com as mães.

³¹⁹ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes,2004).

³²⁰ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes,2004).



Figura 24 – Coleção *Today and Tomorrow*, Inglaterra, meados do século XX³²¹.

É como se pretendessem mostrar que a questão dos papéis de género é tão natural e verdadeira que se mantém inalterada na passagem para civilizações e contextos diferentes. A mensagem forte é que os povos podem ser outros, com hábitos diferentes, mas mesmo aí as mulheres são mulheres e cumprem tarefas e comportamentos de mulheres e os homens continuam a ser homens fazendo o mesmo.

Podia-lhe mostrar muitos outros testemunhos, vindos dos quadros para línguas onde os papéis de género, mesmo que eventualmente de modo involuntário, são bem visíveis sendo uma forma de os assinalar constantemente aos jovens de modo natural, ou seja sem que eles tivessem consciência de tal. Até porque no geral, nunca é de mais repeti-lo, a conceção global dos quadros foi análoga independente de época de produção, país de origem, ou editora de proveniência.

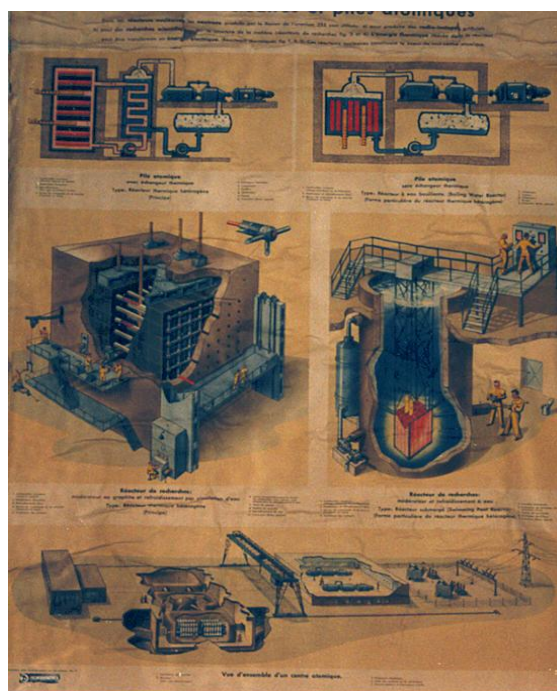


Figura 25 – Quadro sobre reactores nucleares e pilhas atómicas³²².

³²¹ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (2004).

Continuando as nossas deambulações, observemos agora os quadros ligados às ciências físico-naturais. No que diz respeito à área da física e química, poucos são os exemplares disponíveis, mas quando surgem a visão masculina é a que prevalece. Tal como nos manuais a maioria das atividades científicas é mostrada no masculino. Assim, por exemplo, no quadro retratado na figura 25, as poucas intervenções humanas ali existentes, a operar os equipamentos, são nitidamente homens. As tarefas científicas eram vistas como atividades essencialmente masculinas, e foram-no por muito tempo.

Em relação às ciências naturais a maioria dos quadros diz respeito a assuntos como a zoologia e a botânica ou, mais esporadicamente a mineralogia e a geologia, no entanto existem quadros, por exemplo, sobre alimentação onde aí as tarefas que se lhe ligam são desempenhadas por mulheres, confeccionar refeições a um nível doméstico, não profissional, é uma tarefa feminina, deste modo tudo o que tenha a ver com isso é representado no feminino. A preparação dos alimentos tinha a ver com as mulheres, aliás em Portugal quando existiu o *Curso de Formação Feminina*, as aulas de culinária faziam parte do seu currículo. É o caso do quadro representado na imagem 26, entre vários outros. Caso curioso dado ser um quadro tão preenchido por palavras como por imagens, sendo que as palavras eram escritas em alemão, língua que não era dominada pela maioria não só dos alunos como dos professores. Contudo dominassem a língua ou não, compreendessem o conteúdo ou não, as imagens ali presentes ficavam e marcavam. Ali pretendia-se dar algumas indicações básicas sobre os alimentos e a sua confeção, neste caso trata-se da preparação de legumes e batatas na cozinha e, claro está, lá surgem as donas de casa com a sua farda doméstica, isto é o seu avental, vincando bem que era uma tarefa feminina.



Figura 26 – Exemplar sobre alimentação, Alemanha, primeira metade do século XX³²³.

³²² Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³²³ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Loopes, 2004).

Outra questão curiosa diz respeito ao estudo do corpo humano, em mais de meia centena de quadros originais, isto é sem contar as repetições, estudados no Passos Manuel sobre esta temática, provenientes de várias coleções e origens, o género representado é quase sempre o masculino. A maioria dos quadros, como por exemplo o exemplar português representado na figura 27, são inequivocamente figuras de homens, existindo apenas um quadro representando o corpo humano em corte com os vários órgãos do interior do tronco e barriga visíveis onde eventualmente a figura pode ser feminina, não existindo no entanto bem a certeza. É por um lado uma temática científica logo mais apropriada para homens e talvez porque a beleza feminina não deveria ser descaracterizada com este tipo de imagens.



Figura 27 – Exemplar da coleção do Dr. Júlio G.B. Ferreira, Portugal, 1937³²⁴.

Além disso seria também, provavelmente uma questão de decoro resguardando o corpo feminino dos olhos *luxuriosos* dos rapazes para não despertar *tentações*, com as raparigas, puras como deveria ser, a visão do corpo masculino em atitude asceticamente científica não deveria inflamar nenhum tipo de paixões. É também uma visão do homem e da mulher e das suas atitudes, os homens eram considerados como mais propícios aos vícios devendo a escola preveni-los.

Quase o mesmo sucede com um conjunto de imagens sobre primeiros socorros, onde as vítimas são praticamente sempre masculinas como se só os homens tivessem atividades sujeitas a acidentes e onde o socorrismo é prestado sempre por homens excepto um quadro onde uma mulher faz dois socorros, pois as mulheres podem fazer trabalhos de enfermagem e similares, no entanto quem se encontra perto dos locais onde os homens têm os acidentes são também homens. As atividades arriscadas são para serem desempenhadas por homens e não por mulheres.

³²⁴ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002.



Figura 28- Exemplos da coleção de *Primeiros Socorros*, primeira metade do século XX³²⁵.

A mesma perspectiva surge em quadros que abordam a questão da saúde dos dentes, representando as doenças dos mesmos onde as pessoas representadas são rapazes e homens como se eles tivessem a exclusividade das doenças bucais, talvez associando-as a um maior consumo de tabaco e álcool, vícios vistos como sobretudo masculinos, nada apropriados para uma senhora.



Figura 29- Exemplo sobre doenças da boca, primeira metade do século XX³²⁶.

Por outro lado num curioso quadro destinado a alertar os jovens sobre as posições defeituosas em que se sentam na escola e as suas consequências, sucede exatamente o contrário pois a turma é exclusivamente feminina Além da questão da separação entre rapazes e raparigas, como se fez durante muito tempo, ainda fica a sugestão de que seriam as raparigas a terem a tendência a sentar-se mal nas aulas o que implica alguma inquietude e falta de atenção, devendo os rapazes ser mais apurados e concentrados.

³²⁵ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³²⁶ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).



Figura 30 – Quadro sobre Posição defeituosa das crianças na escola, primeiro quartel do século XX³²⁷.

Quanto à geografia a generalidade das imagens que lhe estão ligadas são mapas e de geografia física, não de geografia social pelo que não encontrei qualquer indício de tratamento de género a este nível. Finalmente ao nível da história a masculinização é evidente, nos textos, nas imagens e também claro nos quadros parietais. E não poderia ser de outro modo pois se as sociedades do passado eram machistas os materiais que as retratam não podiam deixar de o ser.

Aqui e ali surge a referência a uma protagonista ou personagem principal, como *Mumadona Dias*, ou a *Rainha Santa Isabel*, por exemplo, mas é como se toda a história se processasse no masculino. Mesmo nas ações coletivas lá aparece uma *Maria da Fonte*, uma *Padeira de Aljubarrota*, mas no geral as mulheres e também as crianças é como se não tivessem existido. Existem algumas alusões à prostituição e às marginalidades situadas para lá dos arrabaldes, nos termos, aqui e ali fala-se de mulheres-homens, numa vaga alusão à homossexualidade e mesmo ao travestismo, mas não passa disso de uma alusão como uma pequena nota de rodapé.

Entre nós uma coleção de quadros que teve bastante impacto foi a coleção de *Quadros da História de Portugal Coordenados pelos Professores de História Chagas Franco da Universidade de Letras de Rénes em França e João Lopes Soares*³²⁸ do Instituto profissional dos Pupilos do Exército, publicada cerca de 1929, pelo menos é esta a data que figura no respetivo folheto explicativo (Ver anexos), acima retratada. Quadros que além destes autores foram feitos também por Alberto de Sousa, a maioria com aguarelas de Roque Gameiro. Neste conjunto de quadros a ação é sobretudo no masculino e a presença feminina quase sempre discreta e no meio da multidão, à exceção da *rainha Santa Isabel* entre as tropas em Batalha ou da *Maria da Fonte* à frente da população

³²⁷ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³²⁸ Trata-se do Dr. João Soares proprietário e fundador do Colégio Moderno, em Lisboa e pai do ex-Presidente da República Dr. Mário Soares.

revoltada. Globalmente os heróis, os soldados os marinheiros, os políticos, etc., são homens.



Figura 31 – Algumas aguarelas de Roque Gameiro presentes nos *Quadros da História de Portugal*³²⁹.

Apesar das questões de género estarem sempre presentes de modo mais ou menos disfarçado, tratadas a propósito de outros assuntos, a sua sexualidade nunca é explícita é apenas vislumbrada nas suas atitudes e comportamentos estereotipados. É um bocadinho como se fossem assexuados como os personagens de banda desenhada que só são namorados e nunca têm filhos apenas sobrinhos. É evidente que as outras questões que se podem levantar como as do homem efeminado ou da mulher masculina, mesmo da homossexualidade masculina e ou feminina, ou da bissexualidade, isso estava totalmente

³²⁹Retiradas em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

fora de questão ser representado dado que não eram comportamentos socialmente sustentáveis logo não deveriam ser patentes aos jovens.

Concluindo digo-lhe que intencionalmente ou não as imagens que utilizámos e utilizamos na escola, quer as parietais, quer as restantes estão plenas de referências implícitas aos papéis masculinos e femininos socialmente espectáveis e vistos como corretos, correspondendo a estereótipos que circulam desde sempre. Através delas a escola moderna foi transmitindo e ainda transmite frequentemente uma moral social/sexual no sentido de publicitar o que é bem e o que é mal na nossa civilização de modo a que os jovens e crianças pela constante observação assimilassem/assimilem. Apesar das campanhas pela igualdade e um maior esclarecimento, julgo que a maioria dos professores não teve, nem tem, consciência de tal agindo intuitivamente segundo o seu próprio papel que assimilou enquanto estudante. Isso é para mim bem claro, espero que tenha ficado também para si caro leitor e ao escrever estas linhas tomo de repente consciência de que, inconscientemente, aqui me tenho dirigido também sempre a um leitor masculino quando pode ser perfeitamente dirigido também a uma leitora, é uma questão de hábito *natural* que me leva a escrever desse modo instintivamente, pois a intenção como é lógico não é de discriminar ninguém. Assim peço-lhe que se por acaso for uma leitora e não um leitor veja que quando me dirijo a si apesar de dizer leitor estou a dirigir-me a todos e a todas e a cada um/uma. Também não se trata de algum tipo de militância apenas de uma constatação e análise de modo a que quem o lê possa daí tirar as suas ilações e agir de acordo com o que entender.

4.2 – A família ideal

“La familia, en su principio mismo, resiste a todas las críticas que pueden alcanzar a esta o a la otra de sus formas momentáneas.

La familia es el medio normal, a la vez natural y moral, donde comienza a desplegarse y se despliega, cada vez más, la actividad del individuo. Según Auguste Comte, la vida de familia realiza la identidad del egoísmo y del altruismo. Uno es feliz en ella haciendo a los otros felices. En ella son comunes las alegrías y las penas. Ninguna sociedad nos ofrece tan perfecto ejemplo de *solidaridad* como una familia feliz.

Höfding observa exactamente que el hombre participa en las otras sociedades tan solo mediante una fracción de su ser; ‘solamente en la familia vive verdaderamente como hombre completo: los instintos más primitivos y los sentimientos más ideales hallan su satisfacción en ella’. De esta manera la vida de familia asegura al individuo una especie de estabilidad favorable al desarrollo de la moralidad.

Además, la familia une generaciones diferentes, aproximando a los ancianos, adultos, adolescentes y niños. Continúa un largo pasado; prepara un porvenir indefinido. Como dice Comte, da a los espíritus ‘la primera elemental de la perceptibilidad social’; es ‘la escuela eterna de la vida colectiva’. El valor moral esencial de la familia consiste en que en ella los individuos aprenden a amar además sí a otros. De este modo se forman sentimientos simpáticos que podrán luego extenderse a la nación, a la humanidad, a todas las formas de la vida universal” (Challaye, 1936:220).

Venha agora comigo ao encontro da família, sobretudo da ideia tradicional de família, bem estereotipada. Como certamente sabe, o *salazarismo*, por exemplo, defendeu a família, quase acima de tudo, ao lado de Deus e da Pátria.

“A mulher casada com o homem casado é uma coluna da família, base indispensável de uma obra de reconstrução moral. Dentro do lar, a mulher não é escrava. Deve ser acarinhada, amada e respeitada, porque a sua função de mãe, de educadora dos seus filhos, *não é inferior à do homem*. Nos países ou nos lugares onde a mulher concorre com o trabalho do homem – nas fábricas, nas oficinas, nos escritórios, nas profissões liberais – a instituição da família pela qual nos batemos como uma pedra fundamental duma sociedade bem organizada, ameaça ruína... Deixemos, portanto, o homem a lutar com a vida no exterior, na rua... E a mulher a defendê-la, a trazê-la nos seus braços no interior da casa... Não sei, *afinal, qual dos dois terá o papel mais belo e mais útil*”
António de Oliveira Salazar (Mineiro, 2007, pág.100).

Parece que este conceito tradicional de família se adequava sobretudo aquele tipo de regime. Nada de mais errado, a família foi defendida de igual modo na mesma época em outros tipos de regimes, aliás em todas as épocas e em todos os tipos de regime. Constitui pois mais um dos *suspeitos do costume*. Mas, o que é a família, será que entendemos todos o mesmo quando falamos de família? Família, segundo o dicionário³³⁰, são as pessoas que vivem numa mesma casa, pessoas do mesmo sangue que vivem ou não em comum. É também a descendência ou linhagem. Existe no conceito de família uma mistura entre cultura/sociedade e natureza animal, pois também as diferentes espécies animais desenvolvem vários tipos de relações familiares. A família é essencial para a sobrevivência das espécies, até porque é no seu seio que se faz a reprodução e quase todos os animais têm famílias.

Em Portugal, da *monarquia constitucional* para a *república* e desta para o *Estado Novo*, a família esteve sempre no centro das preocupações dos decisores, pelo menos ao nível da retórica, pois na prática nem sempre tal sucedeu. É de novo uma temática em que encontramos mais continuidades do que ruturas, o conceito de família foi evoluindo à medida que também foi evoluindo a *marcha civilizacional* e as sociedades tiveram que se adaptar. Se pensarmos mais para trás, antes da modernidade, a família era uma entidade muito maior, sobretudo ao nível rural, incluindo tios e primos muitas vezes a residir em conjunto ou imediatamente ao lado e mantendo atividades e economia em comum. A solidariedade intrafamiliar foi, em muitas épocas, sinónimo de sobrevivência. No entanto nunca deixou de se entender a família como uma das bases sociais da civilização, o que foi mudando foi o tipo ou tipos de família que conhecemos.

A família une gerações, aproximando idosos, adultos, jovens e crianças. Continua o passado e prepara o futuro por vir. É ela que proporciona as primeiras noções sobre a vida em sociedade e o papel a cumprir por cada um, as regras e os valores. Não obstante a função da escola a família deve ser a grande educadora. Além disso pela sua função

³³⁰ Figueiredo, 1953: 630.

reprodutora a família é uma das principais garantias da continuidade da espécie, como nas outras famílias animais.

Falar de família é diferente quando nos referimos a contextos diferentes. Além das notórias diferenças conforme as classes, ou seja, o estatuto sócio-económico, também é diferente se falamos de uma família rural ou urbana. Ao nível rural, mesmo tendo-se tornado muito mais pequena, a família manteve formas de existência características do passado.

“De acordo com os dados obtidos podemos afirmar que as tarefas domésticas (as preocupações com a casa e com os filhos) dominam o dia-a-dia das mães, num ambiente social que é retratado como tipicamente campesino. A estas mulheres domésticas cabia, ainda, a obrigação de ajudar os maridos no trabalho do campo para assim obterem os produtos indispensáveis ao consumo da casa. Como os magros salários familiares não permitiam a sua aquisição, praticava-se uma agricultura de subsistência, com a conjugação dos esforços de todos os seus membros, incluindo crianças. Por outro lado, em muitas aldeias, nem sequer existiam locais de comércio que vendessem esses produtos” (Mineiro, 2007: 265).

Hoje encontramos-nos perante uma mudança na composição e abrangência da família, até porque muitos têm não uma mas duas ou mais famílias em simultâneo. Mesmo partindo do princípio que família é o conjunto dos que vivem em comum, encontramos as famílias monoparentais, biparentais e ainda as famílias em que coabitam os filhos de um, com os filhos do outro e ainda os filhos de ambos. A tudo isto junte-se-lhe as famílias adotivas e a polémica das famílias formadas por indivíduos do mesmo sexo, mais a da sua hipótese de adoção, questões normalmente designadas como *fraturantes* sobre as quais a generalidade das pessoas tem mais dúvidas do que certezas.

A família passa nos tempos que vivemos por grandes mudanças. Além disso existe na *sociedade ocidental* uma elevada quebra de natalidade, elevadíssima no caso português, o que significa famílias ainda menores no que diz respeito ao número de filhos. Muitas sem filho algum. A família da modernidade passa a ser a que é formada pelos pais e os filhos e às vezes, poucas, por alguns dos avós, já que a maioria é remetida para instituições para a terceira idade. As crianças e a sua educação são o grande desígnio da generalidade das famílias, sendo à sua volta que gira grande parte do tempo familiar.

“A redescoberta da criança, no princípio do século XX, coloca-a no centro do sistema social, tributando-lhe todas as atenções e afectos. Deixemos os pais, Cuidemos dos filhos. A pedagogia acompanha este movimento que vai endeusar a criança, submetendo-a a práticas disciplinares cada vez mais presentes, que se exercem no seu próprio interesse. Em 1910, Chesterton afirma que ‘os partidários da educação livre proíbem mais do que os educadores à moda antiga’: o velho mestre de aldeia batia no aluno que não sabia gramática, mas depois mandava-o brincar para o recreio; o mestre científico moderno segue-o até ao pátio e obriga-o a praticar jogos educativos e exercícios saudáveis. É este o dilema que enfrentam os defensores de *Sua Majestade, a Criança*, título sugestivo de um livro publicado em 1945” (Nóvoa, 2007: 89).

Uma das características da modernidade foi o do crescimento constante das classes médias urbanas. Foi aqui que surgiu uma grande apetência pela atividade educativa a que se dedicaram alguns dos seus membros. Além do mais crianças instruídas eram crianças com maior probabilidade de ascensão na escala social o que acabava por ser um triunfo de toda a família. Assim os olhos desta viram-se para as escolas procurando dar o melhor possível aos seus rebentos.

“Nas classes sociais mais privilegiadas vive-se uma realidade bem diferente. Desde finais do século XIX que se difundem publicações utilitárias e recreativas dirigidas às famílias e, mais tarde, livros para a infância e a juventude que cumprem um papel essencial na formação das novas gerações. Mais libertos da vigilância do Estado, estes grupos optam até bastante tarde, sobretudo no caso das raparigas, por estratégias de ensino doméstico e, posteriormente, por uma escolha criteriosa de colégios privados, protegendo os seus ‘herdeiros’ de uma excessiva convivência social. No caso dos rapazes, apesar de algumas exceções, as elites sociais asseguram a reprodução do seu ‘capital simbólico’ através da inscrição dos seus filhos no ensino oficial, como se prova pela frequência dos liceus.

Um relance sobre o Estado Novo revela que a preocupação doutrinária prevaleceu, muitas vezes, sobre a formação especificamente escolar. E que o debate sobre a educação familiar travou-se demasiadas vezes em torno de uma repartição de tarefas e de missões entre diferentes instituições: o Estado, a Igreja, a Família. Como se houvesse um excesso de presenças?!- quando foi sempre outro o nosso drama: um excesso de ausências. Historicamente foi frágil a intervenção do Estado no campo educativo, mas foi frágil também a acção das famílias, e das igrejas, e das associações, e das autoridades locais, e das empresas, e da iniciativa particular, e...” (Nóvoa, 2007: 115).

A relação da família com a escola foi sempre complexa e frequentemente conflituosa.

“Não constituindo propriamente novidade, estas descrições obrigam no entanto a tratar com mais detalhe alguns aspectos da *crise liceal*. Um primeiro deles dará conta dessa espécie de desencontro permanente entre os interesses dos educadores e as estratégias desenvolvidas pelas famílias. Datará da segunda metade do século XIX o início de uma relação tradicionalmente baseada na desconfiança mútua e recorrentemente alimentada por queixas cruzadas, ainda que, no plano das intenções, pais e professores sempre afirmem procurar o mesmo desiderato. Assistiu-se, de facto, nesse tempo ao começo de uma luta aberta em torno do monopólio legítimo da função educativa. Rapidamente ficou claro que seria impossível conciliar objectivos tão contrastantes. Estava-se em presença de dois modelos de ensino totalmente incompatíveis. A questão do ensino clássico *versus* ensino moderno tem estoutro recorte da procura social do ensino, e que era na verdade o mais importante em termos do que viria a ser a agenda futura do liceu” (Ó, 2002: 259).

Na relação entre a escola família, como certamente já compreendeu, um dos principais motivos de desconfiança, foram e são os exames. Os professores alegaram sempre que o que os pais pretendiam era que os filhos fossem aprovados, independentemente do seu mérito e dos seus conhecimentos e os pais foram acusando os professores de demasiado rigor e indiferença perante os problemas individuais de cada um. Queirós Veloso, em 1898, afirmou que os pais apenas pretendiam mais facilidade nos exames, de modo a que aprendiam para passar e não para saber. João de Barros, em 1919, declarou sonhar com o dia em que os pais portugueses não quisessem apenas ver os seus filhos aprovados, mas sim em vê-los sabedores, enérgicos e saudáveis. Em 1948 Paiva Boléo disse que a uma grande parte dos pais pouco lhe importa que os filhos estudassem ou passassem, o que

lhes interessava é que passassem e obtivessem o diploma. José Pereira Tavares, na abertura do *I Congresso do Ensino Secundário Oficial*, em 1927 afirma ter ouvido a um pai, perante o filho, que o que queria era que passasse sendo-lhe indiferente se era ignorante ou não. Pelo seu lado, em 1932, uma *Comissão delegada de numerosos chefes de família* batia-se contra um sistema de exames contrário às características da “mocidade portuguesa”, capaz de esforços mentais intensos mas curtos, rebeldes ao esforço lento, à tenacidade, à persistência e à continuidade, espíritos de grande vivacidade, propensos às sínteses rápidas, fulgurantes, mas incapazes das análises pacientes, meticolosas e profundas; cérebros de grande elasticidade, mas sem firmeza, inteligências abertas a todas as curiosidades, mas só atraídas com entusiasmo pela novidade e pelo inédito, vontades facilmente vencidas e tornadas inertes pela monotonia das ocupações mentais (Nóvoa, 2007).

Como António Nóvoa salientou, o retrato que as elites portuguesas faziam dos seus próprios filhos era um verdadeiro manifesto contra a cultura escolar. Os argumentos mais frágeis, em relação à educação, trazem sempre uma vaga referência às características psicológicas dos jovens como a procura de uma especificidade da alma ou do génio português. O encontro entre tendências levou frequentemente por onde menos se desejava. O dilema dos exames tendeu/tende a ser ultrapassado da pior maneira, com os pais a recorrer à indústria das explicações para os filhos conseguirem o tão desejado diploma. Já em 1934 Riley da Mota assinalava que os professores se limitavam a ensinar para exame, devendo ser essa a sua missão. As duas partes acabaram por contribuir para o empobrecimento do ensino e da aprendizagem (Nóvoa, 2007).

Se a família necessita da escola para satisfazer as necessidades educativas dos seus descendentes, esta por sua vez necessita da família, pois sem a sua colaboração o trabalho ali desenvolvido tende a ser inconsequente. Se a família não valoriza e apoia a escola então o jovem tende ao abandono ou à frequência mínima. A necessidade desta colaboração estreita é reconhecida desde sempre e em toda a parte, mas frequentemente está longe de ser uma verdadeira colaboração. Os professores queixam-se cada vez mais que muitos pais veem na escola uma espécie de armazém onde deixam os filhos, esperando que em segurança, e confiam à escola o papel de instruir e educar, abdicando de grande parte da sua intervenção na tarefa. Na verdade os currículos escolares incluem cada vez mais atividades e áreas educativas, da saúde à sexualidade, da consciência ecológica à cívica, tendo os professores que se dedicar a muito do que deveria ser a atividade educativa familiar, em detrimento do trabalho escolar propriamente dito.

Assim há que ver como é que a escola retratou a família de modo a, através dos jovens que forma, alcançar a família que convém à sociedade que a sustenta. No fundo a civilização tem um modelo de família ideal que os materiais escolares divulgam ao apresentar as diversas matérias, de novo sub-repticiamente, para que os jovens assimilem por tanto contactar com ele. A temática da família que, no fundo, ilustra um

conceito tradicional, nos seus papéis e comportamentos é tratada por muitos quadros auxiliares para o estudo das línguas das mais variadas coleções e épocas, é mesmo uma temática recorrente. Observando bem digo-lhe que se nota que além de ilustrarem muitos aspetos da vida familiar estes quadros vincavam bem uma determinada noção de família que perpetua os valores burgueses e urbanos das classes médias das cidades europeias. As famílias são alegres e solidárias. Os pais, atentos e carinhosos, em conjunto, cuidam dos filhos, mandam-nos estudar, proporcionam-lhe formas várias de entretenimento e cultura de modo a que a médio prazo se tornem cidadãos ativos e cumpridores e formem as suas próprias famílias, mantendo no entanto os laços que os ligam à família de origem. As imagens que nos chegam são sempre idealistas, uma mostra da família ideal, um desejo que todas as famílias fossem assim.

Note que este tema se interliga intimamente com o anterior, o das questões de género, pois na família ideal cada um tem um papel de género a desempenhar inequivocamente e cabe em grande parte à família transmiti-lo. Assim muito do que atrás lhe disse continua a aplicar-se aqui, inclusive algumas das imagens já abordadas refletem esse ideal de família.

Existe nas várias coleções de quadros parietais toda uma série de imagens que mostra a família ideal, começando pela imagem já anteriormente apresentada na figura 21. A família ideal e desejável para todos é aquela onde na calma de um lar limpo, grande e confortável a avó costura ou borda mantendo-se útil, a menina brinca perto dela num salutar convívio entre gerações, talvez ouvindo as histórias que a avó tem para lhe contar, a mãe trata de dispor a refeição na mesa, altura em que todos conviverão, enquanto o pai faz pequenas reparações caseiras com a ajuda do filho que aprende como se faz vendo fazer. Este tipo de lar edílico com a perfeita família classe média surge bastante tratado em vários quadros de diferentes coleções.

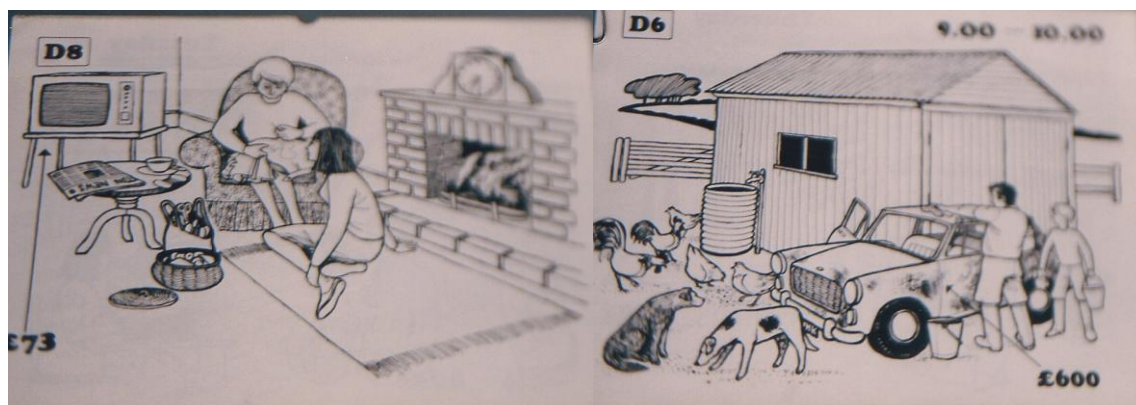


Figura 32 – *Colecção Foundation of English Pratic Pictures*, Inglaterra, década de 1960³³¹.

³³¹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

As meninas normalmente brincam com bonecas, ou permanecem junto das mães e ou avós enquanto os rapazes ajudam os pais.

Por exemplo na figura 33, de meados do século XX, neste caso proveniente de França, não difere muito da situação anterior vinda de Inglaterra, até porque apesar de revelar o contexto do país onde foram fabricados os quadros destinavam-se a uma ampla circulação internacional, sendo do interesse de quem os editava concebê-los de modo a adaptar-se à situação da maioria dos países. Deste modo esta era a ideia ocidental de família a exportar para toda a parte. Aqui, nesta figura encontramos de novo uma família em conjunto num lar limpo, alegre e confortável de classe média moderna, onde não faltava uma acolhedora lareira a arder. Este aspeto de modernidade é sublinhado não só pelo *design* do mobiliário como pela existência de um aparelho de televisão a captar a atenção de parte do agregado familiar, concentrando-os à sua volta e a existência sobre a mesa, junto a um tradicional aquário, de um gira disco e alguns discos. Na parede sublinhando a importância do casamento encontra-se exposta uma fotografia do casal no dia do seu matrimónio, como sucedia/sucedem em muitas casas em todo o ocidente. O pai, sentado num sofá para várias pessoas, olha para a televisão enquanto fuma, descontraído de um dia de trabalho, o tabaco ainda não era visto como um vício maléfico, sendo nesta época até sinónimo de distinção social e bom gosto. Mais ao lado, sentado num sofá individual, o avô, envergando um confortável roupão observa a televisão bem de perto, evidenciando alguma dificuldade de visão, tendo junto a si, de pé, também olhando para o aparelho, a neta pequena. Um pouco mais atrás, no chão, sentado junto ao gato da família, o filho ligeiramente mais velho que a irmã também olha para a tv. A mãe de costas voltadas, alheando-se do programa familiar, sentada numa cadeira, entretém-se a brincar com o bebé que segura ao colo. Finalmente, mais atrás ainda, num outro sofá individual, a avó, tal como o avô de cabelos brancos, dedica-se a bordar.



Figura 33 – *Colecção Rossignol*, França, década de 1950³³².

³³² Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

É pois uma imagem paradigmática da utilização destes materiais. Ao mesmo tempo que permitia uma conversação sobre a divisão da casa, o mobiliário, o vestuário, os diversos objetos e aparelhos, as atividades desenvolvidas, etc., este quadro discreta e naturalmente proporcionava um olhar sobre a família ideal e os valores burgueses da sociedade de consumo ocidental. Simultaneamente também o consumismo era incentivado levando à ambição de ter as máquinas, as casas, os objetos que retratavam.



Figura 34 – *Colecção Rossignol*, França, década de 1950³³³.

A sua utilização sucessiva levava os jovens a assimilar naturalmente como seus, como desejáveis, estes padrões de vida e sem dúvida o ideal de família ali patenteado. Poderia ainda mostrar-lhe muitas outras imagens semelhantes, como por exemplo a da figura 34, da mesma coleção, intitulada *La salle à manger*. São todas do mesmo tipo e intenção, pois esta foi uma temática recorrente.



Figura 35 – *Colecção Rossignol*, França, década de 1950³³⁴.

Outro ponto familiar bastante retratado, em muitas coleções, foi o da atividade doméstica da mãe, retratada de várias formas, sempre com o avental, como por exemplo na figura 35. Esta atividade muitas vezes envolve os filhos, como já pudemos observar na figura 19, onde uma mãe na sua cozinha de classe média, com o seu avental típico de

³³³ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³³⁴ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

dona de casa dá o pequeno-almoço ao filho pequeno. A mesma situação agora proveniente de Inglaterra, o anterior era de França, encontra-se retratada no quadro da figura 36.



Figura 36 – Colecção *Today and Tomorrow*, quadro nº2, Inglaterra meados do século XX³³⁵.

Numa moderna e arejada cozinha classe média urbana, pela janela vê-se pessoas a passar na rua, enquanto a avó trata da loiça suja, a mãe penteia a filha pequena sentada numa cadeira. Ambas as mulheres envergam o sinal distintivo das donas de casa, o avental. Ao fundo, na casa de banho a filha lava as mãos. Um pouco mais atrás e ao lado, o filho inclinado compõe os sapatos. As imagens parietais de todo o tipo tentam a cada momento dar uma imagem da totalidade, neste caso da família. No chão de baixo da mesa encontramos a alfofa com os domésticos gatos. É provavelmente após o pequeno-almoço quando a mãe tem que despachar as crianças para a escola. A ausência do pai na imagem supõe que ele já se tenha ausentado para o trabalho, fora de casa. Tudo muito edílico, muito fabricado de modo a parecer *natural* e retratar o quotidiano das famílias do modo como todas as famílias, em toda a parte deveriam ser.

Também aqui podíamos juntar muitas outras imagens semelhantes inclusive de crianças sozinhas ou em grupo, nos seus quartos, tratando de si mesmas num ambiente acolhedor de classe média. A vida em família implicava que os irmãos se entreasudassem e crescessem em conjunto como observamos na figura 37.



Figura 37 – Quadros da Colecção *Rossignol*, França, década de 1950³³⁶.

³³⁵ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

São várias as imagens de diferentes coleções que mostram não só que as mães tratam das crianças mas também que quando saem fazem-no regularmente acompanhadas dos filhos. No fundo fazem-lhes companhia para as senhoras não andarem sozinhas, o que em muitas épocas não era bem visto, mas também essa companhia permitia às mães irem fazendo uma espécie de ensino da vida em sociedade e dos modos de comportamento. O exemplo dos mais velhos foi sempre uma forma de ensino simples e eficaz. Assim, por exemplo, na *coleção Today and Tomorrow* vemos as crianças acompanharem as mães na deslocação nas ruas e nas compras regulares, nomeadamente de alimentação, ou por exemplo na ida ao posto dos correios.



Figura 38 -Coleção *Today and Tomorrow*, Inglaterra, meados do século XX³³⁷.

O mesmo acontece na francesa coleção Rossignol onde podemos ver, na figura 39, quadros análogos com a filha a acompanhar a mãe às compras na mercearia e os filhos com a mãe no mercado. Fica claro também que numa família ideal quem trata das compras dos alimentos e outros artigos para a casa são as mães. Em outras coleções, mesmo mais antigas, como a Delmas, acontece o mesmo.



Figura 39 – Quadros da *Colecção Rossignol*, França, década de 1950³³⁸.

³³⁶ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³³⁷ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³³⁸ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Existem várias imagens de diferentes coleções que mostram algo semelhante a uma casa de bonecas sem parede exterior frontal, permitindo-nos ver o interior das casas e as suas mobílias de modo a vislumbrar o cenário da vida familiar ideal. Nota-se que as casas dos quadros mais antigos, século XIX e início do XX eram moradias maiores com mais divisões e até com empregados. Por meados do século XX as casas alegres e confortáveis têm invariavelmente uma sala de estar, uma casa de jantar, uma cozinha, uma sala de banho e dois ou três quartos.

Nos quadros e imagens parietais as crianças e jovens são frequentemente representadas como estudantes deixando perceber a força da escolarização crescente, à medida que o século XX foi avançando passa a ser impossível pensar nos jovens sem equacionar a sua ida à escola e isso é frequentemente retratado. O jovem mais do que como filho passa a ser visto como aluno, sendo esse o seu papel na família, cruzando o caminho que os levaria à plena cidadania.



Figura 40 – *Colecção Foundation of English Pratic Pictures*, Inglaterra, década de 1960³³⁹.

Muitas outras situações revelam a presença da família e a sua frequência de certas atividades, dentro do ideal de família classe média citadina. As crianças acompanham os pais frequentemente e desenvolvem-se muitas atividades em família. Normalmente estas famílias são representadas muito aprumadas, alegres e revelando um elevado sentido de entrosamento



Figura 41 – *Colecção Rossignol*, França, década de 1950³⁴⁰.

³³⁹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Assim, por exemplo, ao restaurante, como se comprova pela observação da figura 41 vão os homens que trabalham fora de casa, os casais em dias especiais e também em ocasiões apropriadas vai-se em família, até para as crianças aprenderem a comportar-se socialmente. As férias passam-se em família se possível, de verão na praia, mas também com a neve convive-se em família.



Figura 42 – Coleção Rossignol e coleção *General Service English Wall Pictures*, França e Inglaterra década de 1950³⁴¹.

No jardim passeia-se e convive-se em família desde épocas mais recuadas.



Figura 43- Coleção Delmas, França, viragem de século³⁴².

Quando o pai tem de viajar toda a família o acompanha ao comboio para se despedir dele, aliás quem viaja mais são sobretudo os homens em trabalho.

³⁴⁰ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³⁴¹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³⁴² Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

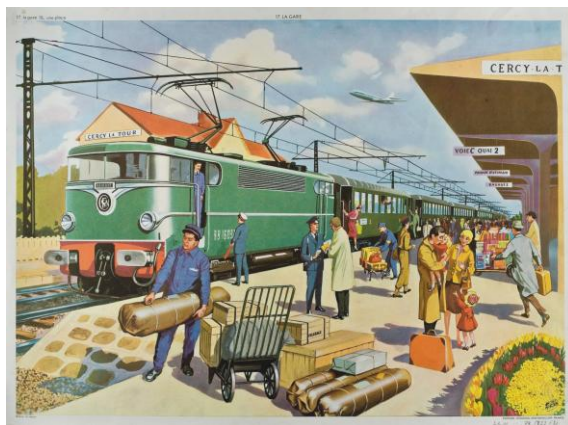


Figura 44- Coleção Delmas, França, meados do século XX³⁴³.

Ao domingo as famílias classes média, independentemente da igreja em que professem, vão em conjunto assistir ao serviço religioso.

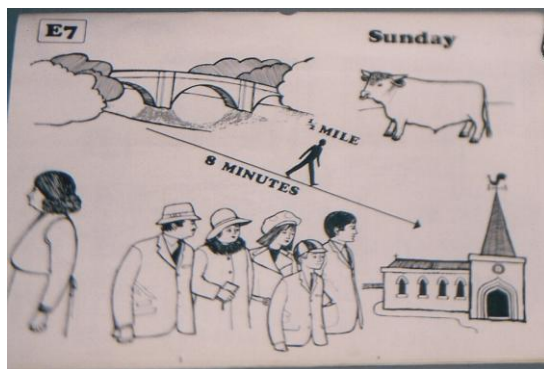


Figura 45 – Coleção *Foundation of English Pratic Pictures*, Inglaterra, década de 1960³⁴⁴.

Mesmo a referência a outras culturas diferentes longínquas e exóticas, como a árabe, não deixa de focar a vida familiar, como que a reafirmar que em toda a parte a família é o núcleo fundamental a que estamos ligados.



Figura 46- Coleção *Today and Tomorrow*, Inglaterra, anos 50³⁴⁵.

³⁴³ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³⁴⁴ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Por outro lado também, de certo modo indiretamente, as imagens usadas na aula de história revelam a presença da família ideal. Assim por exemplo as aguarelas de Roque Gameiro retratam-no em algumas circunstâncias. Uma imagem sobre o Templo de Diana em Évora mostra ao mesmo tempo uma cena familiar rural, um casal de camponeses com o seu burro, no campo e em família as tarefas eram divididas.

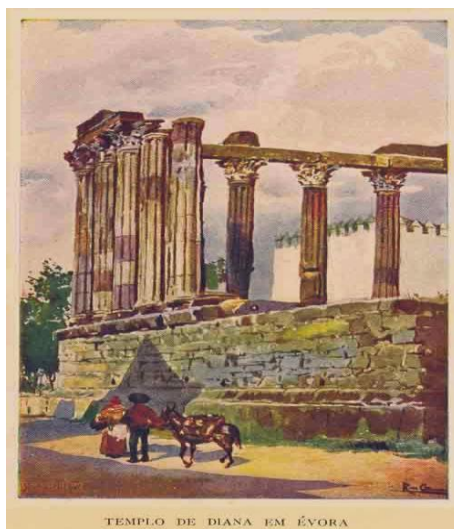


Figura 47- Aguarela de Roque Gameiro nos Quadros de História de Portugal³⁴⁶.

Outro quadro interessante que implica uma situação familiar é o que corresponde ao famoso episódio de *Egas Moniz na Corte de Leão* para pagamento da palavra dada. A solidariedade total e o espírito de sacrifício comum deveria ser apanágio das famílias.



Figura 48- Aguarela de Roque Gameiro nos Quadros de História de Portugal³⁴⁷.

³⁴⁵ Fotografia minha feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³⁴⁶Retirada em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

³⁴⁷Retirada em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

Outra cena também algo mítica na história de Portugal que Roque Gameiro retratou foi a da batalha de Alvalade quando as tropas do rei e as do filho se preparavam para combater aparece no meio, entre ambas, respeitada por todos e apaziguadora, a Rainha Santa, evitando a guerra. No fundo é isso que se espera da mulher mãe de família que harmonize tudo e todos velando pela concórdia no lar, assim era o exemplo para todas as mães de família.



Figura 49- Aguarela de Roque Gameiro nos Quadros de História de Portugal³⁴⁸.

Outra imagem com implicações familiares é a da expulsão dos judeus. Onde famílias inteiras são mandadas embora perante o desespero das mulheres que se manifestam mais do que os homens chorando e arrojando-se ao chão. Nas melhores e nas piores circunstâncias a família deve sempre manter-se unida velando uns pelos outros.



Figura 50- Aguarela de Roque Gameiro nos Quadros de História de Portugal³⁴⁹.

³⁴⁸Retirada em 2 de setembro de 2013 de [file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm](file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm).

Finalmente existe uma outra aguarela de Roque Gameiro que dá uma visão diferente da vida familiar. Mostra a história daqueles de quem não se fala normalmente, ou seja das famílias pobres. Trata-se de uma aguarela intitulada *Miséria do século XVIII (Uma penhora)* em que o assunto é mesmo esse, o de uma família pobre a ser penhorada na sua casa miserável, nos seus parcos e decadentes haveres, incluindo o berço da criança. Uma vez mais se pode ver a família unida na miséria, perante as dificuldades, em conjunto.



Figura 51- Aguarela de Roque Gameiro nos Quadros de História de Portugal³⁵⁰.

Existiram igualmente, pelo menos em França quadros parietais com ensinamentos de moral que se adaptavam à vida em família, com temáticas como o irmão mais velho a proteger o mais pequeno dos cães, a evitar que brinque com o fogo, ou que atire pedras a outros. Também com as raparigas a ajudar as mães nas tarefas domésticas e os rapazes a ajudar o pai nas tarefas agrícolas. Existiram ainda quadros a dar conselhos familiares na prevenção de acidentes domésticos e no providenciar de primeiros socorros.

Quanto às famílias mais abastadas a coleção Delmas do início do século XX, mas referindo-se a um ambiente sociocultural do final do século XIX, traz-nos situações familiares mais requintadas. Provavelmente em quadros da mesma altura ou anteriores de que existem referências teriam existido imagens semelhantes, mas estes são os únicos que tive oportunidade de observar. Infelizmente o estado de conservação dos que resistem não permite reproduzir as imagens com um mínimo de qualidade. Ali podemos ver por exemplo um batizado de uma família endinheirada nos seus trajes de cerimónia, em cortejo de saída da igreja perante o olhar de famílias mais modestas, provavelmente pequena burguesia, atirando moedas a miúdos pobres que correm em seu redor. Também podemos ver um sumptuoso banquete da alta burguesia com a presença de famílias de

³⁴⁹Retirada em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

³⁵⁰Retirada em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

elevado estatuto económico. Ou a construção da moradia para uma família rica. Quadros mostrando os mercados e ruas de comércio permitem ver o deambular de famílias de variado estatuto económico em contraste. Também imagens de um grande armazém comercial, ou do restaurante de um grande hotel junto ao mar, ou de atividades num parque citadino, revelam os hábitos e costumes de famílias elegantes e abastadas. Como vimos lá para meados do século XX começam a retratar antes as classes médias urbanas em acentuado crescimento.

É evidente que os outros tipos de família, hoje tão atuais pela proliferação dos divórcios e sucessivos casamentos e pelo assumir de opções sexuais diferentes por parte dos progenitores ou adotantes, não eram tratados por aqueles materiais escolares e julgo mesmo que ainda hoje se trata de algo quase completamente ignorado. Também não há praticamente lugar para a representação das famílias marginais e pobres, para os pais alcoólicos, as mães escravizadas por trabalho fabril ou doméstico, para as casas sem condições, as crianças criados na rua *ao deus dará*. Para as famílias de vagabundos, indigentes, ou ligadas à prostituição e à banditagem Esses não eram exemplos a incutir nas escolas, pelo contrário era necessário dar o melhor exemplo de família perfeita possível que fosse seguido pelos estudantes no futuro.

Concluindo a escola através dos seus materiais didáticos tentou incutir nos jovens um ideal de família que todos deveriam seguir. Este ideal não surge propositadamente mas no tratamento de temas como as ruas, os locais de comércio, as atividades, a vida doméstica, as divisões da casa e os mais diversos objetos. Assim pela exposição contínua *naturalmente* e sem resistências ia-se assimilando o ideal de família. Esta família era de classe média, em que o pai trabalhava e a mãe se encarregava das compras e do cuidado da casa e dos filhos. Por vezes com esta família de pai e mãe e normalmente três filhos vivem também um ou dois avós. São famílias onde os papéis a executar estão bem definidos consoante o género. O marido ganha fora o necessário para sustentar a família, quando chega a casa convive um pouco com os filhos e conserta o que é necessário com a ajuda dos rapazes. A mãe trata de todos sempre com o avental e as raparigas ou ajudam a mãe ou brincam com bonecas. As casas são grandes arejadas, limpas, cuidadas e bem mobiladas revelando conforto e elegância. A família quando sai ao restaurante, em férias de praia, à neve, etc. vai em conjunto, em programa familiar. Normalmente têm sempre um ar alegre e bem-disposto. Às compras vão as mães normalmente acompanhadas pelos filhos. As crianças que também assumem o papel de alunos, além da aprendizagem escolar fazem aprendizagens diárias de integração social junto da família. São sem dúvida formas de representação de uma família idealizada, concebida para incutir pelo exemplo uma noção que deveria ser aceite pacificamente porque vista como *natural*.

4.3 – O outro

“Poderíamos chamar a esta tendência deplorável de ver o real através do filtro da sua cultura a atitude do missionário. Com efeito, os padres que partiram para evangelizar as terras longínquas descodificavam o lugar onde chegavam com a bagagem conceptual cristã, mais propriamente católica, apostólica e romana. Quando um padre branco chega em missão a um país africano ou a um continente chinês, julga, avalia e condena com base nos escritos testamentários e nos Evangelhos. Esta atitude subsiste em inúmeros turistas que apreendem hoje uma civilização através das referências do seu espírito prefabricado e encarcerado nos limites do seu tempo, da sua época e dos seus reveses.” Michel Onfray (Onfray,2009:61)

Falemos agora um pouco do *outro*, do distante, do estrangeiro. Existe em todos nós, à partida uma enorme dificuldade em lidar com o *outro*, sobretudo o *outro* que é diferente. Somos quase sempre levados a julgá-lo segundo os nosso próprios valores e padrões de comportamento. O *outro*, o estrangeiro, provoca frequentemente desconfiança, por vezes até medo. Os seus costumes estranham-se, exageram-se, por vezes mitificam-se e até provocam reações de nojo. Pior ainda quando o *outro* está junto de *nós*. No fundo somos criados numa civilização que tem dificuldade em aceitar o que é diferente, o que foge aos seus padrões de vida social.

Assim, como já percebeu, perante o *outro* trava-se uma luta em que se tenta assimilá-lo e fazer a sua integração entre *nós*, ou então submetê-lo ao nosso poder, convertê-lo à nossa *mesmidade*, daí os colonialismos que julgavam difundir a civilização entre os incivilizados, ou seja os que tinham civilizações diferentes. Ainda hoje os grupos que adquirem padrões de vida próprios e alternativos são ainda combatidos socialmente. Isto porque se é difícil aceitar e respeitar o *outro*, e ainda muito mais se o outro for um de *nós*, isto é se alguém que nos é próximo e que foi educado como *nós* se transforma no *outro*. Os emigrantes, os estrangeirados, são sempre olhados com certa desconfiança como que a avaliar se foram transformados ou se ainda são como *nós*.

É fácil cair em ditadura pois o pensamento único é uma tendência a que é difícil fugir. Todos temos um pouco de fascistas no sentido em que gostaríamos de aplicar aos outros apenas a nossa maneira de pensar. Assim, frequentemente, *nós* são os que pensam da mesma maneira e *outro* são os que pensam de modo diverso. Os mais cruéis dos nazis eram antes da guerra pacatos cidadãos e pais de família. A força dum pensamento hegemónico tem um poder tremendo, pelo que a tolerância e a capacidade de entender o pensamento diferente é um valor fundamental e superior. Há que reafirmar que a vida não tem que ser feita de dicotomias, entre *nós* e o *outro*, existem muitos outros e todos têm o mesmo direito a existir e a manifestar-se. No entanto as instituições modernas, nomeadamente a escola, procuram a domesticação das massas e a *mesmificação*, como anteriormente lhe disse. Existe cada vez mais uma ditadura do politicamente correto em que é difícil aceitar outros pensamentos.

A guerra, uma constante da história da humanidade, surge sempre do conflito entre *nós* e os *outros*, sendo *nós* os que estamos certos e os *outros* os que estão errados. É

interessante que na guerra evoca-se sempre a defesa e os agressores são sempre os *outros*. Frequentemente vê-se a guerra como um *mal menor* que permite libertar os povos oprimidos e garantir a segurança internacional. E em tudo isto os meios de comunicação social têm uma grande parte da responsabilidade, construindo ideologicamente um *nós* que acaba por justificar a guerra aos *outros*. Em Portugal, por exemplo, os jornais através de editoriais publicados nos dias que antecederam a *II Guerra do Golfo*, posicionaram-se na defesa da intervenção militar, com base numa retórica de guerra, assente na dicotomização entre um *nós* e o *outro*, que traduzia a estereotipação de dois mundos aparentemente irreconciliáveis: Ocidente e Oriente. Subjacente a esta análise está o reconhecimento da importância cognitiva que as representações mediáticas têm na formação das nossas atitudes e o carácter persuasivo de que se revestem, especialmente quando tratam temas complexos e distantes do conhecimento direto dos cidadãos. No mundo pós-11 de Setembro, a narrativa pública sobre o Islão entrou numa nova fase que descentrou o *outro* do Médio Oriente para o transportar para o meio de *nós*, ao mesmo tempo que deu origem a um novo discurso de risco sobre a ameaça árabe (Borges, 2008).

Quando o *outro* é sistematicamente representado de forma negativa, e se não dispusermos de outras fontes de informação, essa perspetiva do *outro* é facilmente incorporada, traduzindo-se numa maior eficácia persuasiva que leva a que situações futuras sejam percebidas como semelhantes, sendo avaliadas de forma igualmente negativa. Um consenso ativo substituirá assim um consenso tácito ou passivo, tornando-se num discurso ideologicamente hegemónico, passando essas representações a ser vistas como “verdades auto-evidentes”. “A importância das representações mediáticas na constituição de identidades foi sublinhada por Walter Lippmann, imputando às ‘imagens mentais’ (estereótipos) que nos são oferecidas pela imprensa um papel fundamental na formação da opinião pública. Perante um mundo demasiado grande e demasiado complexo, ‘não estamos equipados para lidar com tanta subtilidade, tanta variedade e tantas permutações e combinações’ (Lippmann, 1997: 11), pelo que precisamos de reconstruí-lo para podermos agir sobre ele. Os estereótipos, correspondendo às imagens mentais que formamos acerca das experiências do mundo social que não vivemos directamente – caso dos eventos que conhecemos através da imprensa – funcionam como ‘mapas’ que nos ajudam a orientar no mundo, condicionando as nossas acções: ‘Assumimos que o que cada homem faz é baseado não num conhecimento directo e certo, mas em imagens feitas por si próprio ou que lhe são dadas’ (Lippmann, 1997: 16).” (Borges, 2008: 3).

Os estereótipos são um “atalho” para a nossa compreensão do mundo e também uma forma de projetarmos sobre ele os nossos valores, posições e direitos, de modo a constituir uma espécie de armadura protetora, que nos assegura acerca do nosso lugar. Na construção estereotipada do *outro* assiste-se frequentemente à tiranização dos seus

líderes e ao apagamento e/ou *ocidentalização* dos povos. Com a criação de uma figura tirânica, que representa a imagem do mal, justifica-se a utilização dos meios necessários para ele deixar de ser um ditador, fazendo-o encarnar o inimigo que representa uma ameaça global para o seu povo e vizinhos e para o mundo em geral, dado o exagerar do seu potencial bélico. Esse centramento na figura do líder opera uma pessoalização do conflito, permitindo reduzir uma situação complexa a uma luta contra um vilão. O tirano/ditador corporiza os estereótipos (Borges, 2008).

Associando o *outro*, por exemplo, ao Islão/Oriente (em nome dos quais é justificada uma intervenção militar num país independente, negam-se-lhe características morais indispensáveis ao prosseguimento dos esforços diplomáticos, nomeadamente pela sua apresentação como ser sem palavra e incapaz de uma atuação racional que só compreende a linguagem da violência. Subjacente está, frequentemente, uma ideologia anti Islão, como em outras ocasiões foi antissemita, por exemplo, que transparece pela sua associação a atentados, agressões e barbaridades. O Oriente é visto muitas vezes como o berço dos fundamentalismos fanáticos, numa comparação implícita com a liberdade e tolerância das sociedades ocidentais (como se no Ocidente nunca tivessem existido ditadores). O fanatismo fundamentalista é identificado como islâmico. Esta ideologia é veiculada não só expressamente, mas também pelos pressupostos implícitos, de que os países orientais são “Estados-Párias”, numa comparação implícita com as democracias ocidentais, representando indiscriminadamente os povos dessa zona como potenciais terroristas, ao professarem uma religião diferente (islâmica), resultando daí que o fundamentalismo será uma característica imanente ao Islão e, ainda, que o mundo árabe representa, genericamente, uma ameaça ao Ocidente. Nesta construção desse *outro*, o Árabe, o Oriental, o Terrorista, o Tirano, processa-se a sua desumanização, vendo aquela gente longínqua como diferente de *nós* pois não aprecia os nossos valores. Esta negação da humanidade comum do *outro* relaciona-se com o não-reconhecimento da sua especificidade cultural, que sobressai na representação que é dada de povos oprimidos que urge libertar e/ou ocidentalizar fazendo-os viver em democracia, para desfrutarem do progresso que invejam ao Ocidente. Existe também o apagamento simbólico dos outros povos e da sua identidade cultural (Borges, 2008).

A escola moderna tem assumido este combate civilizacional, é ela que em grande parte faz a transmissão dos valores socialmente aceites, como vimos no caso das questões de género e da família. Também é ela que, em grande parte, nos incute a noção de *nós* e do *outro*. Deste modo coloca-se a questão de tentar perceber como ela atua perante o *outro*. Na verdade por vezes assimila algumas partes do que o outro tem para dar, acultura-se parcialmente, vai buscar mais um contributo aqui e outro ali, mas no fundo reage e tenta aculturar o outro. A divulgação mundial de métodos, técnicas e materiais educativos, entre os quais as imagens, nomeadamente os quadros parietais inscreve-se nessa estratégia de atuação global de conquistar o outro para a nossa civilização.

Simultaneamente tenta evitar a nossa fuga para junto do outro, ou seja a nossa aculturação ao outro, através da divulgação o mais possível dos nossos padrões e valores.

Note que, a meu ver, existe aqui também alguma ambiguidade, por um lado os vizinhos, os países próximos são também o *outro*, no entanto os europeus e seus derivados civilizacionais, apesar das suas especificidades, partilham de grande parte dos nossos padrões e valores que são tanto nossos como deles, assim acabam por não ser considerados como *outros*, ou melhor tão depressa são vistos como estrangeiros, como são olhados como mais alguns de *nós*. É uma ambiguidade que pode levar a olharmos como naturais as suas atitudes e hábitos e ao mesmo tempo estranhá-los em alguns aspetos. Eles são e não são ao mesmo tempo o *outro* depende da perspetiva com que os estejamos a olhar.

Vejamos então como a escola foi tratando o *outro* nos materiais parietais. Digo-lhe que analisando bem é mais a forma como a escola não foi tratando o *outro*, pelo menos ao nível destes materiais. Na verdade esta questão marca-se mais pela ausência do que pela presença de referências. Globalmente são poucos os quadros que referem o *outro*, talvez porque referências desse tipo avivariam o interesse pelos *outros*, o que podia ser nefasto para *nós*. Deste modo digo-lhe que a diferenciação entre *nós* e os *outros* se faz mais pela afirmação do *nós* do que pela caracterização do *outro*. Repare-se, por exemplo, que sendo Portugal um país colonial, durante tanto tempo, com colónias em África, na Ásia e até mesmo inicialmente na América do Sul, bem como os países de onde vinham grande parte destes materiais, França, Inglaterra, Alemanha, não existem quadros parietais, pelo menos entre os que observei até hoje nos mais variados locais, que representem pessoas de raça negra, ou asiáticos, ou outros.

A generalidade dos quadros de ensino das línguas representa os europeus típicos, retratados de modo que possam ser de qualquer dos países europeus, facilitando a sua difusão e circulação. São representações típicas de *nós*, fazendo qualquer ocidental sentir-se como parte desta sociedade. São formas de afirmação e integração num vasto conjunto populacional.

A sua quantidade é de tal modo avassaladora que é quase uma declaração de que só quem é assim e se comporta deste modo é que é civilizado e, claro, moderno. Se olhar atentamente verá, como eu, que, apesar das especificidades nacionais, facilmente os vemos como retrato de um passado, mais ou menos recente, nosso. Note também que o mesmo acontece nos diversos exemplares para o estudo do corpo humano que invariavelmente mostram corpos de homens brancos, de tipo europeu.

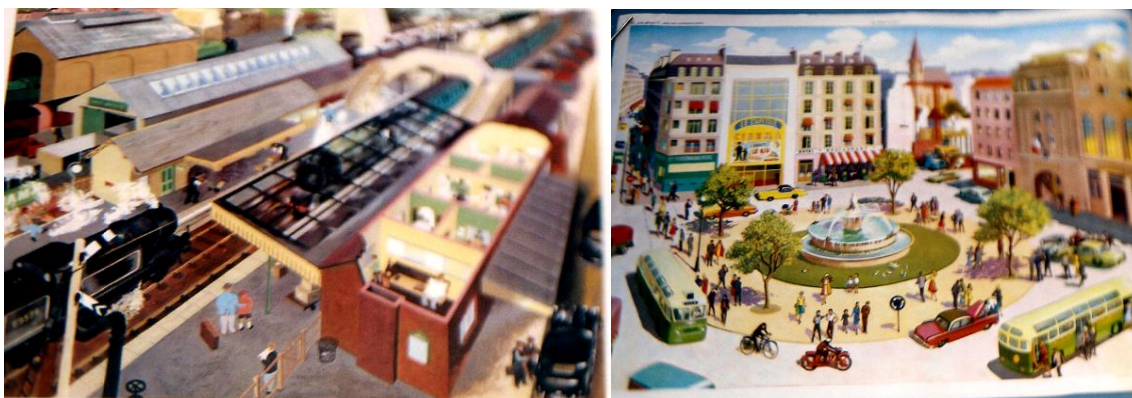


Figura 52- Coleção *Today and Tomorrow* e *Coleção Roussignol*, Inglaterra e França,³⁵¹.

Sendo, no caso dos exemplares respeitantes ao ensino das línguas vivas, de produção sobretudo francesa e inglesa, em teoria seria de esperar que retratassem os costumes típicos destes países, mas tal não sucede, em todos eles são claros os traços distintivos de *nós*, ou seja o vestuário, a mobília, os meios de transporte, os aparelhos domésticos, etc. Tudo é de tal modo que tanto pode ser do país de origem como de um qualquer outro país europeu, como os representados na figura 52. Não era por acaso, era para facilitar a sua circulação internacional, aumentando a rentabilidade económica. Assim acentuava-se o carácter de difusão do *nós*, dos padrões de vida e valores que enformaram a nossa sociedade/civilização e que a escola tão bem retratou e difundiu. Alguma eventual referência ao outro teria forçosamente de ter outras casas, outro vestuário, outros objetos. Como os quadros a propósito dos povos árabes presentes em figuras anteriormente apresentadas e na figura 53. Aliás estes quatro exemplares são as únicas representações que até hoje observei que vão diretamente à tentativa de representação do *outro*. Ali olhamos e claramente não nos identificamos, aquilo não faz parte de *nós*.



Figura 53- Exemplares da coleção *Today and Tomorrow*, Inglaterra, anos 50³⁵².

³⁵¹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³⁵² Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Dava-se-lhes um certo ar de exotismo, como que uma curiosidade ou uma exibição circense, mostrando que eles existem, mas são muito diferentes de nós. Tudo é feito para que a comparação entre civilizações leve à ideia de que nós é que somos civilizados. Quando muito reconhece-lhes uma civilização inferior sendo o nosso *dever* conquistá-los e civilizá-los à nossa maneira. Também a questão religiosa está aqui implícita pois o outro, neste caso, corresponde também a outra religião, o que implica o espírito missionário de catequização para conquistar para a *nossa* religião. Claro que isto nos leva à missão civilizadora da Igreja Católica e à *Guerra Santa*, de novo a dicotomia que nos separa dos outros que é necessário combater e isso é demonstrado pelas imagens de batalhas nos quadros de história e pela legenda de muitos mapas históricos onde as batalhas se evidenciam. A figura 54 dos *Quadros de História de Portugal* é uma aguarela de Roque Gameiro sobre a *batalha do Salado*, aqui a cena é muito realista e coloca a dicotomia muito claramente de um lado os brancos, europeus, neste caso portugueses, civilizados, cristãos, ou seja os *nossos*. Do outro lado, os sarracenos, infiéis, maioritariamente negros, incivilizados, isto é os *outros* que os nossos implacavelmente esmagam. É curioso que esta imagens de batalhas só retratam as vitórias, muito raramente as derrotas, pois *nós*, brancos, europeus, portugueses, somos superiores e dos “fracos não reza a história”.



Figura 54- Aguarela de Roque Gameiro, a *Batalha do Salado*³⁵³.

Note que as imagens de conflitos são elas próprias ideais e estereotipadas, muito acépticas, não se vendo nem sangue nem a agonia da morte.

³⁵³Retirada em 2 de setembro de 2013 de [file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm](file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm).

Ao nível das imagens de história o outro surge de modos vários. Por exemplo na confrontação entre os antepassados como os da figura 55 de um lado os que *assumimos* como *nossos* e do outro os que não *assumimos*, vendo-os como os *outros* que tentaram ser também *nós*, ou melhor que *nós* fizéssemos parte deles pela invasão e conquista. Existe aqui uma conceção bem clara de *nós* e os *outros* ao colocar *uns* do lado e os *outros* do outro, lado a lado no quadro o que tem a ver com uma certa historiografia portuguesa, que nos via como uma raça descendente direta de romanos e lusitanos, esquecendo amiúde que também estes foram inimigos entre si, e ignorando os outros enquanto antepassados, vendo-os como meros invasores que por cá passaram, alguns até negros.



Figura 55- Aguarelas de Roque Gameiro, *Romanos e Lusitanos* e *Ibero, Celta e Mouros*³⁵⁴.

Isto apesar de no folheto explicativo dos *Quadros de História de Portugal* (ver anexos) os iberos e celtas não serem tratados em conjunto com os mouros e se afirmar que os lusitanos pertenciam ao grupo dos celtibéricos. Quanto aos árabes esses são mostrados claramente como o inimigo estrangeiro, o *outro*.

Quando nos deslocamos à terra deles vemos os *outros* com curiosidade, mas eles não deixam de ser o *outro*.

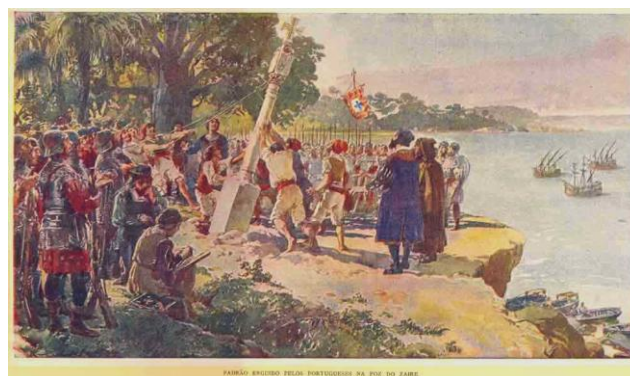


Figura 56- Aguarela de Roque Gameiro, *Padrão erguido pelos portugueses na foz do Zaire*³⁵⁵.

³⁵⁴Retiradas em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

A figura 56 mostra a colocação de um padrão português em África na foz do Zaire e ilustra perfeitamente esta perspetiva. Na imagem vêem-se muitos portugueses ignorando os habitantes locais, ou seja menorizando-os e a colocação do padrão português a afirmar que aquilo passa a ser *nosso* representa bem este impor a *nossa* força aos *outros* na sua terra o que implica a sua subordinação. Curiosamente não consigo observar na imagem a representação de nenhum habitante local, o que é o total eclipsamento da sua civilização pela imposição da ocidental. No folheto explicativo afirma-se que Diogo Cão suscitou grande simpatia no Congo tendo trazido para Lisboa alguns negros congueses que em Portugal aprenderam as *primeiras letras* voltando à sua pátria posteriormente. Ou seja a tentativa de transformar o *outro*, mesmo que longínquo, em *nós*.

A diferença entre *nós* e os *outros* no traje, no porte, na atitude senhoril de superioridade moral e religiosa está bem patente na imagem 57 onde se retrata o encontro entre Afonso de Albuquerque e os enviados do rei de Ormuz que ele aproveitou para ameaçar com o seu poder militar. A nossa civilização julgando-se superior, ou melhor, a única realmente civilizada e apoiando-se no seu poder bélico impunha-se e acabaria por subjugar as por ali existentes, para a breve trecho os tentar obrigar a seguir os nossos costumes e religião.



Figura 57- Aguarela de Roque Gameiro, *Albuquerque e os emissários do rei de Ormuz*³⁵⁶.

³⁵⁵Retirada em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

³⁵⁶Retirada em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

Não devemos esquecer também o episódio da expulsão dos judeus, imagem já vista, retrato de uma forma de tratar os *outros* rechaçando-os para longe dada a intolerância religiosa e a capacidade de compreensão do *outro* que pensa e age de modo diverso.

Curiosa é a situação em que o *outro* é estrangeiro, no entanto é do mesmo grupo civilizacional, fazendo também parte de *nós*. Aqui ele é, e simultaneamente não é, um de *nós*. São representações que têm a ver com disputas intereuropeias ligadas às rivalidades nacionais, cujo grande paradigma são as grandes guerras mundiais. Existem aguarelas de Roque Gameiro, colocadas nos quadros parietais de história que mostram o conflito em Portugal derivado das invasões francesas. Assim como se vê na figura 58 os *outros* podem ser mostrados como derrotados, pois só convém mostrar as nossas vitórias, e derrotados pelas massas populares que se levantam contra o invasor tirando partido do conhecimento do terreno. No entanto mesmo derrotados nota-se que sendo os *outros* não deixam de ser *nós* pelo menos nas armas, nos uniformes, nos traços fisionómicos.



Figura 58- Aguarelas de Roque Gameiro, *Os franceses na 1ª invasão*; *As guerrilhas na guerra peninsular*³⁵⁷.

Nestes casos consegue-se perceber que alguns de *nós* passem a ser dos *outros*. Dada a civilização e os grandes valores e comportamentos serem os mesmos, alguns podem hesitar entre qual dos lados escolher, mas aí impõe-se a punição da traição como a revelada na imagem 59, seja a traição verdadeira ou não.

As invasões francesas despoletaram uma grande reação nacional, até pelas atrocidades das tropas. As anglo-portuguesas não eram muito melhores pois a guerra provoca os piores instintos humanos. Mas a situação não era clara para muitos que se haviam entusiasmado com as notícias da Revolução Francesa e que partilhavam dos ideais com essa origem. Muitos portugueses mais progressistas defendiam os ideais franceses mas não deixavam de ser portugueses invadidos pelos franceses, assim a confusão e a ambiguidade foram muitas. Aqui nem sempre era claro quem era *nós* e quem era os *outros* e a presença/permanência igualmente opressiva de ingleses ajudaram ainda mais

³⁵⁷Retiradas em 2 de setembro de 2013 de [file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm](file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm).

à confusão e às ambiguidades. Temos vindo a conversar sobre situações em que era claro quem somos *nós* e quem são os *outros*, a maioria das retratadas. Aqui a situação é das poucas em que tal distinção nem sempre ficou clara.

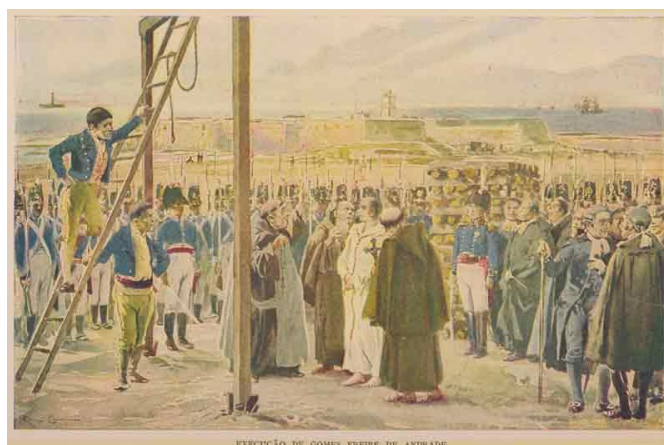


Figura 59- Aguarela de Roque Gameiro, *Execução de Gomes Freire de Andrade*³⁵⁸.

Existem também indícios do *outro* através dos mapas tão usados em geografia. Mapas sobre climas do mundo, sobre línguas faladas e densidade populacional, como os da figura 60 ou outros mapas físicos, planisférios, mapas de religiões no mundo, entre outros mostram-nos a diversidade do planeta em que vivemos e dos povos que o povoam obrigando-nos a contactar e entender a diversidade dos outros.

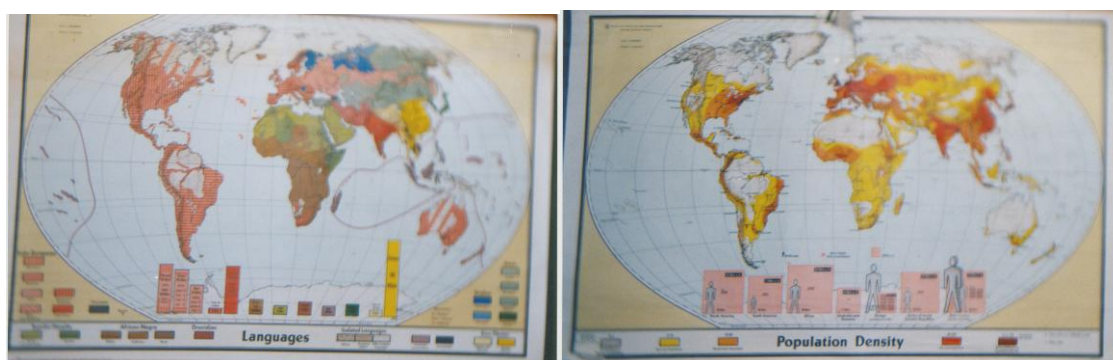


Figura 60- Mapas de Karl Wenschow, meados do século XX³⁵⁹.

Os mapas são meios naturais de ensinar geografia tanto física como humana e também de lidar com a evolução histórica. São *naturais* porque fazem parte da nossa maneira de raciocinar todos *nós* elaboramos mapas mentais, todos usamos mapas frequentemente e desenhamos mapas elementares quando procuramos indicar algo aos *outros*, ou mesmo

³⁵⁸Retirada em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

³⁵⁹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

guiar-nos a *nós* próprios. Fazer mapas é também uma forma de trabalharmos sobre *nós* de cuidarmos de *nós*.



Figura 61- Mapas de Philips, meados do século XX³⁶⁰.

Os mapas são ainda um modo de definir *nós* em relação aos *outros* de confrontar o *nosso* território com os dos *outros*. As diversas legendas inventadas, às vezes não muito reais, as chamadas mentiras brancas (Monmonier, 1996)³⁶¹, concretizam formas de confrontação/comparação de recursos e características físicas e humanas que resultam numa diferenciação clara entre *nós* e os *outros*.

Além disso também em Geografia usaram-se imagens que davam a sensação das paisagens longínquas fazendo antever os *habitats* dos estrangeiros, os outros, diferentes claro dos nossos, como as da figura 62. É um piscar de olhos ao exotismo da terra do *outro* que por ser exótica e longínqua deve ser conhecida como diferente da *nossa* mais vulgar e familiar. Por um lado dava-se cultura geral com a imagem do que é bastante diferente, por outro lado demarcava-se bem que se tratava de territórios muito diferentes, talvez inóspitos que não convidavam a visitá-los, só a *nossa* terra era verdadeiramente habitável e adequada a pessoas civilizadamente superiores. Como tal estas imagens estão desprovidas de qualquer tipo de habitantes, quando muito surgem ali alguns animais também eles selvagens e exóticos. Era uma espécie de dissuasão a que alguma vez deixássemos de ser *nós*.

³⁶⁰ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³⁶¹ Mark Monmonier em *How to Lie with Maps*, defende que os mapas defendem perspetivas pessoais, pontos de vista individuais e ou coletivos, defendem interesses vários. Mentir com mapas não só é fácil como é essencial, pois para retratar relações com sentido num complexo mundo tridimensional numa folha de papel ou ecrã o mapa tem que distorcer a realidade. O mapa não é a realidade é uma representação dela, um modelo à escala. Os símbolos usados são quase sempre desproporcionais muito maiores ou mais pequenos, mais largos ou mais finos que o real. Não há escapatória ao paradoxo cartográfico, para apresentar uma imagem utilizável e credível um mapa tem de usar mentiras brancas, ou seja as que não são deliberadamente formas de manipulação e desonestidade, que também existem frequentemente nos mapas e que por oposição se chamariam mentiras negras.

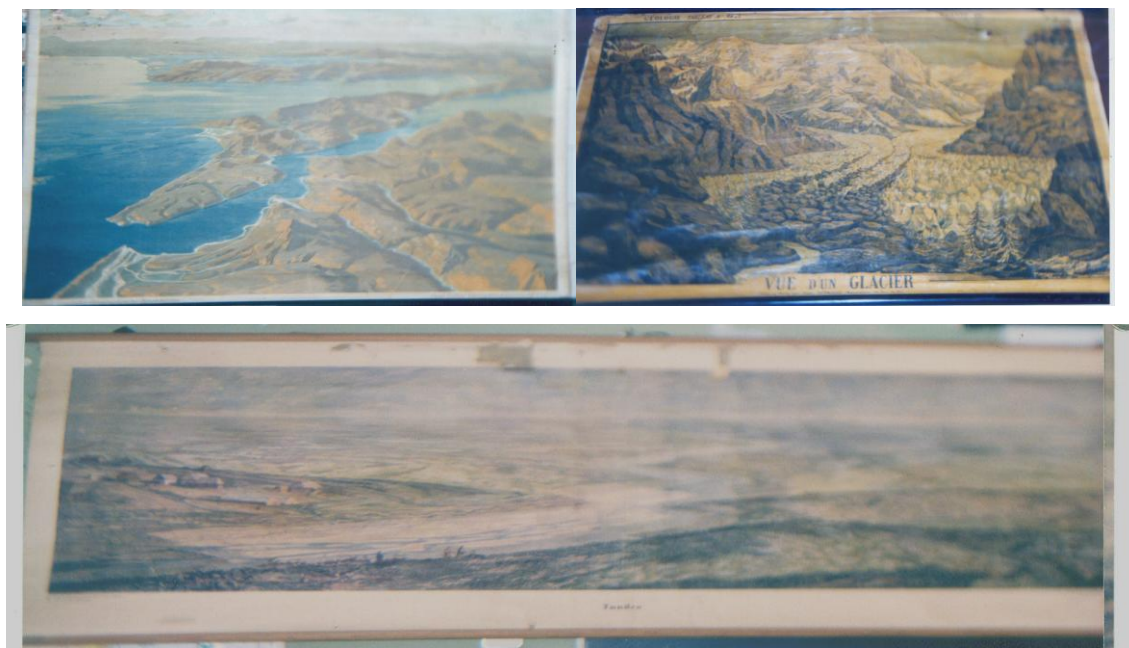


Figura 62- O Relevo dos Dardanelos, A vista de um Glaciar e a Tundra³⁶²

Estas imagens dos territórios dos *outros*, dos estrangeiros mais longínquos eram também abordadas pelos quadros parietais de ciências naturais. Além de algumas imagens de plantas e ou de animais mais longínquos e exóticos existe uma série relativamente numerosa de quadros, provavelmente de origem germânica que apresentam cada uma um *habitat* completo, um todo integrado de relevo, plantas, animais, recursos hídricos, e outros típicos de uma dada zona longínqua, claro que idealizada, numa representação que à falta de um título melhor apelidei de *coleção de habitats* (Lopes, 2004), exemplificada pelos dois exemplares da autoria de M. Kockkoch presentes na figura 63. Ali é dada também um a visão do local de vida do *outro*, do estrangeiro, daquele que é diferente de *nós*.



Figura 63- Exemplares de quadros sobre habitats, meados do século XX³⁶³.

³⁶² Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Finalmente sobre o *outro* que é estrangeiro mas partilha dos mesmos valores civilizacionais pelo que é também um pouco de *nós*, que está relativamente longe mas pode ser visitado e nos pode visitar por sua vez, temos dois exemplares curiosos que nos falam respetivamente da Alemanha e da Inglaterra e que podemos observar na figura 64.



Figura 64- Exemplares de quadros de línguas vivas do século XX, Alemanha e Inglaterra³⁶⁴.

O primeiro é um cartaz publicitário que foi transformado em quadro parietal e que publicita esse poderoso e mítico meio de transporte alemão o Zeppelin. O segundo é um quadro em forma de mapa da Grã-Bretanha onde se podem ver as personagens típicas de cada zona identificando-a e caracterizando-a estereotipadamente. Existiram exemplares semelhantes de outros países, nomeadamente da França.

Concluindo, devagar, como quem não quer a coisa, de modo muito discreto os materiais parietais foram dando uma imagem do *outro*, do que além de estrangeiro não é *civilizado* o que justificou entre outras coisas o colonialismo e o espalhar da civilização de matriz europeia. A clivagem entre *nós* e os *outros* fica clara e é transmitida por imagens que sub-repticiamente acentuam as características que nos transformam em *mais do mesmo*, ou seja nos mantêm no *nós* e nos dissuadem de passar a ser como o *outro*, porque *nós* somos superiores e os *outros* ou são incivilizados ou incorporam valores e atitudes inferiores e erradas, claro. São mais um contributo para o espalhar de uma moral ocidental. É também de novo, tal como as questões de género ou de família, uma forma de levar a um certo trabalho sobre nós próprios no sentido de nos integrarmos totalmente na nossa sociedade e civilização. A articulação entre poderes e saberes de que Foucault nos falou resulta no governo da alma cristã aqui percebida como *nós* e antagónico das

³⁶³ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³⁶⁴ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

outras almas, nomeadamente as muçulmanas que talvez nem fossem bem almas. A *nossa* autoeducação o *nosso* processo de desenvolvimento de uma mentalidade que julgamos própria e que afinal nos é muito induzida pela escola através da repetição de imagens e ideias, passou também por estes quadros. A escola incorporou uma série de práticas e saberes que formaram a humanidade e o sujeito modernos. A sua presença contínua, ainda que formalmente ignorando o *outro*, na maioria dos casos, pela afirmação do *nós* daquilo que nos é próprio e como tal visto como natural, resulta geralmente numa noção de que o *outro* não só é diferente como é incivilizado ou pelos menos de civilização inferior e pode mobilizar-nos pela defesa dos nossos valores e civilização. Assim este combate antagónico entre os ocidentais, cristãos e os orientais muçulmanos de origens medievais, mantém-se ativo até hoje onde os fundamentalismos, dos *outros* claros, colocando em causa a nossa existência e civilização justificando sucessivas *guerras santas*. A *nossa* verdade, como todas as verdades, foi historicamente construída num processo onde não há inocentes, ainda que muitas atuações não tenham a plena consciência das razões porque agem deste modo. Forma-se uma moral que, como também Foucault frisou, se torna uma arte da existência, uma técnica de vida, caucionada por uma auréola científica que as imagens com a sua existência concreta ajudam a intensificar. Entre nós mesmo a maioria dos mais contestatários e inconformistas, que com a massificação do ensino também passaram pela máquina poderosa da escola, lutam mais pela transformação e melhoramento da *nossa* realidade civilizacional do que pelo seu efetivo desaparecimento. Também aqui os silêncios e as omissões atuam bastante sem que tenhamos consciência de tal. Diz-se tanto pelo que se mostra como pelo que se escolhe não mostrar, salientando assim o que aparece. Falando em termos puramente escolares é todo um currículo oculto que as imagens colocam constantemente perante nós e a que dificilmente podemos escapar.

4. 4 – O Estado-Nação

“Em Portugal, o Estado Novo reintroduz uma certa austeridade, talvez se possa mesmo falar de um ‘ascetismo doutrinário’, no arranjo material da sala de aula: ‘a *modificação* do estado de espírito escolar – e é ela que constitui essencialmente a Revolução – *exige um novo ambiente*’ (circular de 1935). As ordens são claras: nas paredes, haverá apenas o crucifixo, os retratos do Chefe de Estado e do ‘Sr. Dr. Oliveira Salazar’ e o quadro preto, devendo ser guardados em móveis próprios os materiais didáticos e os trabalhos dos alunos. A única exceção autorizada é a afixação, onde for possível, de um conjunto de *pensamentos educativos* aprovados em 1932.

A política nacionalista procura depurar a sala de aula de sinais e objectos que a identifiquem com os alunos, com os professores ou com a vida social. Contrariamente a outros países, que transformaram a presença de fotografias, trabalhos pessoais e imagens locais num importante instrumento pedagógico, em Portugal impôs-se uma espécie de ‘aspepsia’ dos espaços. Na segunda metade do século XX, as dinâmicas de renovação pedagógica alteram profundamente a ‘paisagem visual’ da sala de aula. Hoje, ao olharmos para as paredes de uma escola facilmente adivinhámos os métodos de ensino utilizados pelos professores.” António Nóvoa (Nóvoa, 2005:77)

O Estado, o poderoso Estado, está onnipresente na nossa vida desde que nascemos até desaparecermos, guardando o registo de tal mesmo depois. Ele decide, coordena e fiscaliza a nossa vida. Toda a gente fala e tem consciência dele, ainda que frequentemente se confunda Estado com Governo, até porque o Estado tem uma racionalidade governamental, governando efetivamente as nossas existências. Foucault deixou bem claro, como lhe mostrei, o poder e algumas das técnicas empregues pelo Estado e as implicações dessa governamentalização. Assim constantemente falamos de Estado referindo-o por *ele* e como o identificamos frequentemente com o Governo e com todo o aparelho estatal dele dependente a referência mais vulgar e utilizada pela população é *eles*. *Eles* pensam isto, *eles* decidiram aquilo, *eles* querem que, etc. Pessoalizamos o Estado numa existência mítica o tal *eles* que paira constantemente sobre nós. Aliás conta-se uma história, não sei se verídica ou inventada, como anedota, provavelmente já a ouviu, dum indivíduo um pouco *simplório*, a viver numa vila deste país que andava na rua perguntar pelo Estado, onde é que ele estava, onde vivia, pois queria matar o Estado.

Na verdade a existência do Estado manifesta-se no nosso quotidiano das mais variadas formas, consequência da sua racionalidade governativa, ultrapassando as próprias decisões do Governo do momento como se a força do Estado se impusesse às próprias vontades e existência dos Governos. O Estado forma assim uma espécie de *divindade* que submete tudo e todos. Esta presença contínua, excessiva e obsessiva do Estado resulta numa ambiguidade muito grande que é a consciência de que o Estado somos nós, todos, não é ninguém em particular, não pertence a ninguém em especial, no entanto tem uma existência viva como *uma pessoa* qualquer. O Estado é de todos, é formado por todos nós e no entanto assume-se sobre todos, impondo a sua vontade às de todos o que o formam. E a coisa complica-se ainda mais, uma nova ambiguidade bem moderna, por conectarmos a ideia de Estado com as de nação, pátria e país, mas simultaneamente percebermos que a sua atuação, ou melhor a sua racionalidade, as suas tecnologias de poder, as suas práticas são análogas em praticamente todos os países e nações, inclusive, em muitos aspetos, em regimes políticos muito diferentes. É como se existisse um *Estado único*, ou pelo menos um único modelo de Estado, que abarca todos os países, nações e regimes.

Por tudo o que lhe disse, resulta muito difícil afirmar, definir, o que é o Estado. É uma daquelas instituições que todos conhecemos, sentindo os seus efeitos, mas que dificilmente conseguimos explicar como é aos outros. Só que como isso acontece com todos continuamos simplesmente a referi-lo por *eles* partindo do princípio que os nossos interlocutores sabem perfeitamente do que estamos a falar. É outro aspeto da sua onnipresença e onnipotência modernas, uma espécie de herança coletiva uma instituição que paira sobre todas as instituições da modernidade enquadrando-as. Aliás a mundialização do conhecimento, a internacionalização das decisões que afetam as

nossas vidas, a globalização socioeconómica, são frutos deste Estado moderno que, qual polvo, estende os seus tentáculos sobre tudo e sobre todos. Existem evidentemente alguns teóricos políticos e alguns pensadores, como Foucault que se dedicaram/dedicam a analisar essa presença do Estado, mas a generalidade das pessoas limita-se a aceitar resignadamente tal presença como uma fatalidade, o que é uma consequência da sua deificação, pois dos deuses tudo se tem que aceitar sem contestação.

O que é então o Estado, ou se quisermos numa versão um pouco mais restrita, típica da modernidade e do liberalismo, o que é e como surgiu o Estado-nação?

O termo *Estado* deriva do latim *status, us* e significa aquele ou aquilo que está, designando um modo de estar, uma situação ou uma condição. Pelo seu lado o termo *Nação* vem do latim *natio*, de *natus* (nascido) e é a reunião de pessoas, normalmente da mesma etnia, falando a mesma língua, tendo os mesmos costumes e formando por conseguinte um povo. Designa-se por Estado-nação um território delimitado com uma determinado governo e uma certa população coesa do ponto de vista étnico-cultural, numa quase homogeneidade, sendo o seu governo produto desse mesmo povo.

A ideia de Estado-nação surgiu no século XVIII, viragem para o XIX, na Europa. Provém do Iluminismo com o seu princípio de “Estado da Razão” que é diferente da “Razão de Estado” dos séculos anteriores. A razão passava a ser a força agregadora do Estado-nação. A ideia de pertença a um grupo com uma cultura, uma língua e uma história comuns, ou seja uma nação, foi um antigo desejo dos europeus que se acentuou com o advento da modernidade, sendo esse ideal também transportado para as suas aventuras coloniais. A emergência do Estado-nação acarretou um efeito psicológico, já que a pertença de um indivíduo a um coletivo deste tipo dá-lhe segurança e confiança, enquadra-o e proporciona-lhe um referencial civilizacional. O Estado-nação afirmou-se através de uma ideologia, uma estrutura jurídica e da capacidade de imposição da soberania, sobre um povo, num certo território com fronteiras, moeda e exército próprios, pelo menos nos primeiros séculos. Hoje a questão da moeda já não é imperativa, mas resta saber até que ponto é que os Estados-nação se mantêm inalterados no interior de agregados como por exemplo a União Europeia e quanto ao exército cada vez mais a sua ação se faz sentir também no interior de conjuntos armados que passam para lá das fronteiras estatais. No entanto na sua essência fundadora o Estado-nação tendia a ser conservador e totalitário.

Na sua origem o Estado-nação esteve ligado a uma época nacionalista no Ocidente em conjunto com o seu processo de industrialização. Existe assim uma relação entre a industrialização e a formação dum tipo de Estado que investiu tecnologicamente, colhendo os benefícios de tal investimento através do fomento das economias nacionais e do despoletar de capacidades militares de defesa e ataque. O nacionalismo desenvolveu-se como uma ideologia que foi progressivamente arregimentando adeptos, possibilitando aspirações económicas e territoriais. A *Primeira Grande Guerra* teve no

seu despoletar e nas suas consequências o incremento da constituição de poderosos Estados-nações e nacionalismos. A desagregação da União Soviética trouxe muito depois o eclodir de uma série de Estados-nações que durante muito tempo tinham sido forçados a aceitar contra a sua vontade aquela união. Nasceu entre potências colonizadoras do século XIX mas ganhou adeptos por exemplo na Europa de Leste levando ao fim de impérios dinásticos como o Austro-Húngaro. Com a época dos nacionalismos e de emergência de nacionalidades proliferaram os Estados-nações, propagando-se à América do Sul e depois acelerando a descolonização africana. Esta ideia de um povo, uma língua, um território, logo uma nação, donde deriva a necessidade de um Estado independente, tem retalhado países, pulverizado zonas, deflagrado conflitos e provocado situações violentas. Ainda hoje este cenário está entre nós, em muitos locais, como por exemplo os separatistas de Espanha.

A escola moderna tem um percurso que não se conectando diretamente com as cronologias políticas e com as mudanças governativas não deixa de se inter-relacionar com os diversos momentos políticos, como se constata por exemplo das palavras iniciais deste assunto, de António Nóvoa. Notam-se tendências que se quebram e ou criam em momentos diferentes dos das mudanças político-governativas, incluindo mudanças de regime. Existe aqui a questão das elites intelectuais e educativas e da sua ação que por vezes passa de um regime político e ou governo para outro, mas a verdade é que os diversos governos acabam por se apropriar das ideias educativas e fazer a sua aplicação ao seu modo. Os movimentos em volta de uma escola nova, refletindo a vontade de regeneração e progresso nacionais, estão intimamente ligados ao projeto político. A modernidade educativa foi uma bandeira republicana que lhe chega vinda de trás do período monárquico. Ela ganha um primeiro impulso com a *Reforma de Passos Manuel* que, apesar do seu fracasso relativo, deixou sementes. Afirma-se plenamente no final do século XIX com a *Reforma de Jaime Moniz* que instituiu princípios que levaram a *República* a reivindicar essa modernização educativa. A nova ordem política e social não corta os fundamentos liberais em que a educação nacional fora modelada, apesar de manifestar, por vezes, essa intenção (Ó, 2003). Mais do que um corte nota-se uma continuidade, as elites culturais são as mesmas, os chamados *adesivos* que os historiadores da *República* evidenciam, não foram mais do que o ajustar das elites à nova realidade política, em termos mentais pouco mudaram. Aliás o mesmo vai suceder com o advento do *Estado Novo* que conservou algumas das características fundamentais da escola moderna, adaptando-as e capturando-as no crivo apertado dos mecanismos de controlo naturais numa ditadura (Ó, 2003). Os princípios ligados ao patriotismo e ao colonialismo, por exemplo, bem como a afirmação progressiva do Estado-nação português, mantiveram-se da *monarquia liberal* até ao *Estado Novo*, passando pela *República*.

Globalmente manteve-se um projeto político ligado à vontade de regeneração e progresso nacional, ou seja concretizador da utopia da modernidade. A educação moderna coloca o aluno, o cidadão em protótipo no centro do pensamento e da ação educativa. Estado e Escola inter-relacionam-se intimamente levam a cabo a construção identitária dos sujeitos (Baker, 1999). A instrução e formação dos futuros cidadãos, bem como a intenção da instituição da obrigatoriedade escolar, visam um objetivo mais amplo o de educar a sociedade e consequentemente constituir um hábito patriótico (Ó, 2003). O discurso político interrelaciona-se com o discurso pedagógico e académico, até porque em todas as épocas os dirigentes políticos manifestaram sempre grande habilidade em se apropriar do pensamento pedagógico e académico numa perspetiva de satisfação dos seus próprios ideais. Tratou-se duma forma de pensar e fazer educação que correspondesse simultaneamente, pelo menos ao nível dos discursos e das intenções ao preconizado pela pedagogia moderna de modo a satisfazer simultaneamente as grandes intenções políticas (Ó, 2003). Note no entanto que entre as teorias e as práticas, entre os discursos político-educativos e mesmo os dispositivos legais e as condições para a sua concretização vai frequentemente um fosso enorme.

A forte ligação entre o Estado e a escola, que não é novidade para os historiadores da educação, construiu-se através da relação estabelecida entre o contributo dos professores, dos pedagogos, didatas e restantes especialistas educativos e as disposições legais produzidas pelos decisores políticos em nome daqueles contributos. Veja-se por exemplo os diversos preâmbulos dos principais diplomas legislativos que são peça fundamentais de retórica apropriativa do discurso educativo. Estado e educação interligaram-se tanto nos objetivos partilhados como na atualização do pensamento que lhes dá base de sustentação. A moderna pedagogia com toda a sua ambição foi adotada em simultâneo por pedagogos, políticos, professores e alunos. O trabalho dos *especialistas* educativos foi apropriado pelo Estado como um meio de fomento e aperfeiçoamento social ao nível da cidadania e da soberania, componentes fundamentais de um Estado Nação que se auto-intitulava de moderno (Ó, 2003).

Os regeneradores portugueses, na segunda metade do século XIX, pegaram na ideia de Eugéne Rendu de que a educação é a transmissão do conjunto de tradições políticas e morais que consubstanciam a vida dum povo, não sendo o indivíduo quem deva tentar a transformação da sociedade para a fazer à sua imagem, mas sim a sociedade quem prepara o *molde* em que o indivíduo deve ser lançado. Eles defendiam que para definir as políticas educativas os políticos teriam que ter presentes as necessidades e as conveniências mais *palpitantes* do país em conjunto com as suas tradições e instituições. (Adão, 2001)

O deputado republicano Manuel de Arriaga afirmou que o ensino intermédio, ou seja, o secundário, se devia ligar ao nível antecedente e ao precedente de modo tão conexo, íntimo, dependente e solidário que não se compreenderia uma instrução separada da

outra. No entanto ao longo do século XIX instalou-se a prática de se proceder à reforma de um nível de ensino esquecendo-se dos outros. Apenas a legislação de Passos Manuel (1836-1837) e de Costa Cabral (1844) abrangeu os três níveis de ensino, as restantes tentaram reformar o nível médio, isoladamente, o que foi bastante contestado. Na introdução ao projecto de 29 de Março de 1882 afirmou-se mesmo que os governantes não podiam fazer “organização para séculos” devendo antes ir aperfeiçoando os estabelecimentos de ensino e os seus métodos à “proporção das exigências e do progresso” (Adão, 2001).

A deambulação por toda a retórica associada às manifestações estatais no ensino é extremamente interessante, mas não é o que nos traz aqui. Importa agora tentar compreender como a presença do Estado e a divulgação da sua força e poder se fez sentir nas imagens parietais. Também aqui podemos em parte falar mais de ausência do que de presença, na medida em que a presença do Estado se faz sentir sobretudo de modo muito indireto. À primeira vista parece que nada nos faz recordar o Estado-nação, a pátria, o país, mas olhando atentamente lá encontramos referências relativamente explícitas e sobretudo implícitas, ou seja que permitiam aos professores fazer um aproveitamento/tratamento que implicasse o Estado.

Ao nível dos exemplares de línguas vivas, quadros das mais variadas coleções, como por exemplo os apresentados na figura 65, revelam implicitamente a presença do Estado já que os cuidados públicos de saúde, como o hospital ali presente são responsabilidades dos estados modernos, aliás toda a polémica atual envolvendo os custos do serviço nacional de saúde são prova de tal. Também os abastecimentos e meios de transporte, nomeadamente a sua regulação e fiscalização são incumbências estatais e foram retratados nestas coleções permitindo aproveitamento e ilações referentes às funções e poderes do Estado-nação.



Figura 65- Quadros parietais para o ensino das línguas vivas³⁶⁵.

³⁶⁵ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Ainda dentro da mesma perspectiva surgem-nos também fotografias do quotidiano inglês que eram fixadas na parede e usadas de modo análogo aos quadros (Lopes, 2004). No caso da figura 66 é uma representação do metro de Londres de novo um meio de transporte organizado, fiscalizado e mesmo eventualmente financiado pelo Estado.



Figura 66- Fotografia do quotidiano londrino: *Subway*, anos 70³⁶⁶.

Note que a maioria dos quadros anteriormente mostrados revelam a presença do Estado no quotidiano e poderiam permitir ilações deste tipo, por exemplo os que representam ruas e praças com o seu tráfego, mercados, meios de transporte, acontecimentos desportivos e outros podem mostrar a presença constante do Estado no nosso quotidiano. Podiam permitir o encarar dessa presença como inevitável e natural. O Estado como um pai amigo que, qual reitor, rege toda a atividade humana.

Ao nível da geografia não temos a presença do Estado visível em quadros parietais ou imagens semelhantes, mas vemo-la bem nos mapas parietais tão usados na escola moderna.



Figura 67- A *Europa física* e a *Europa política*³⁶⁷.

³⁶⁶ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³⁶⁷ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Por exemplo os mapas europeus físicos permitiam vislumbrar como os estados independentes eram em grande parte naturais pois eram fruto das condições físicas da natureza ali explícitas. Mas eram/são sobretudo os mapas políticos que permitem perceber quais os países existentes a sua forma geográfica e como Portugal é um país que corresponde a um estado independente com um território estável há muito tempo. É por conseguinte um Estado-nação que corresponde a um país independente pátria de um povo multiseular sobre o qual o Estado vigiava e cuidava. É evidente que o mesmo era válido para muitos outros estados e para mapas de outros continentes, ou mesmo para os planisférios políticos.

Outro tipo de mapas que indicam bem a especificidade do território português, tentando explicar o inexplicável, eram os mapas da Península Ibérica, como o da figura 68 onde se pode ver como o território peninsular forma um todo, mas onde procuraram encontrar caraterísticas específicas bem portuguesas.



Figura- 68- *A Península Ibérica Física*, Col. Haack-Painke, meados do século XX³⁶⁸.

Na verdade foi a vontade de alguns que explica a nossa independência e a partir daí um conjunto de caraterísticas culturais que interligando-se com as circunstâncias históricas e políticas levam à manutenção da pátria portuguesa. Todas estas evocações, feitas regularmente, correspondem à afirmação de Portugal como um Estado-nação independente.

Contudo digo-lhe que é ao nível dos mapas especificamente portugueses e sobre Portugal que a existência de um país que corresponde a uma nação multiseular que tomou a forma de um Estado independente é mais visível. São muitos e de variadas épocas os mapas sobre Portugal como os visíveis na imagem 69 correspondentes a uma carta geológica de Portugal e a um mapa feito pelos alunos do Passos Manuel nas aulas de trabalhos práticos e a uns pequenos mapas sobre densidade populacional que ladeavam um mapa de Amorim Girão dos anos 40 e 50 do século XX. Através deles

³⁶⁸ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

pode-se fazer notar os valores nacionalistas dum país antigo com um território estável, um Estado no verdadeiro sentido da palavra.



Figura-69- Vários mapas de Portugal³⁶⁹.

Entre todos estes mapas de Portugal ressaltam alguns, da época do *Estado Novo* onde os valores nacionalistas são colocados bem em relevo, como é o caso do mapa apresentado na figura 70, um mapa escolar muito usado nas nossas escolas entre os anos 40 e os anos 60, da autoria de um inspetor escolar, Augusto Ladeiro. É um exemplar de que eu próprio guardo bastante memória de utilização, nomeadamente na escola primária, ainda que o viesse a enfrentar de novo mais tarde. A quantidade de informação que ele continha lateralmente tal como se pode ver na imagem permitia uma exploração variada. Entre o manancial de dados disponibilizados ressaltavam os dados administrativos sobre províncias e distritos do país que evidenciavam a força e o poder da máquina estatal. Era uma forma de propaganda ao Estado-nação, particularmente numa época de grande fervor nacionalista. Era como que a demonstração de que um Estado tão complexo e organizado não podia de modo algum ser contestado. Era também uma espécie de elogio à organização estatal alcançada depois de épocas onde perdurara uma certa anarquia. Existia ainda ali uma série de informações económicas e sobretudo de equipamentos, como aeroportos, portos, linhas de caminho-de-ferro e outras que também evidenciavam o poder e a força do Estado-nação.

³⁶⁹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

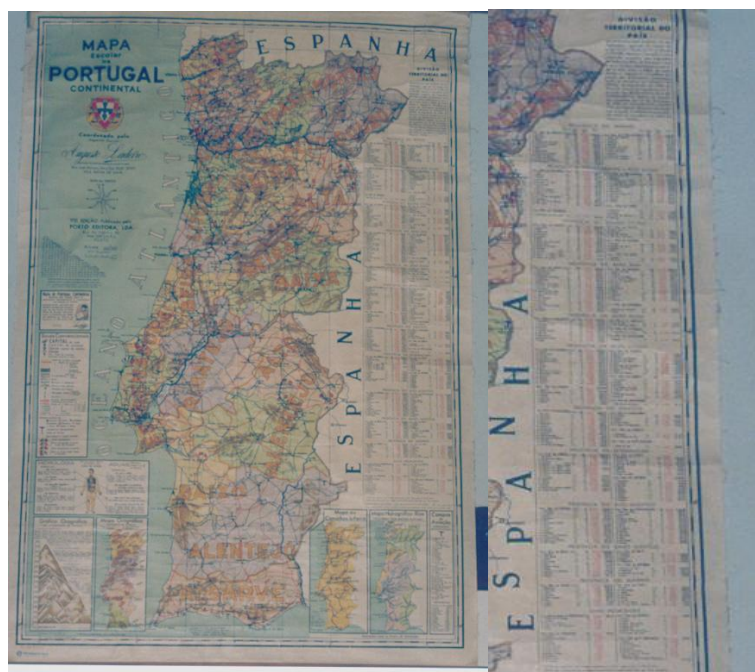


Figura70- Mapa escolar de Augusto Ladeiro e pormenor ampliado do mesmo, anos 40 a 60³⁷⁰.

Juntava-se a tudo isso uma simbologia vincadamente nacionalista que colocava em relevo a imponentia do dito Estado-nação, sobretudo a heráldica do país bem evidenciada e que ao olhar se conotava logo com esta ideia de presença e força dum Estado que se orgulhava da força dos seus símbolos. Existia aqui toda uma mitologia de grandeza, nomeadamente na exibição da esfera armilar evocativa do glorioso passado dos descobrimentos que justificavam as continuidades coloniais e as quinas que simbolizavam a proteção divina e a força bélica desde os inícios da nacionalidade. Tudo isto é visível na figura 71.

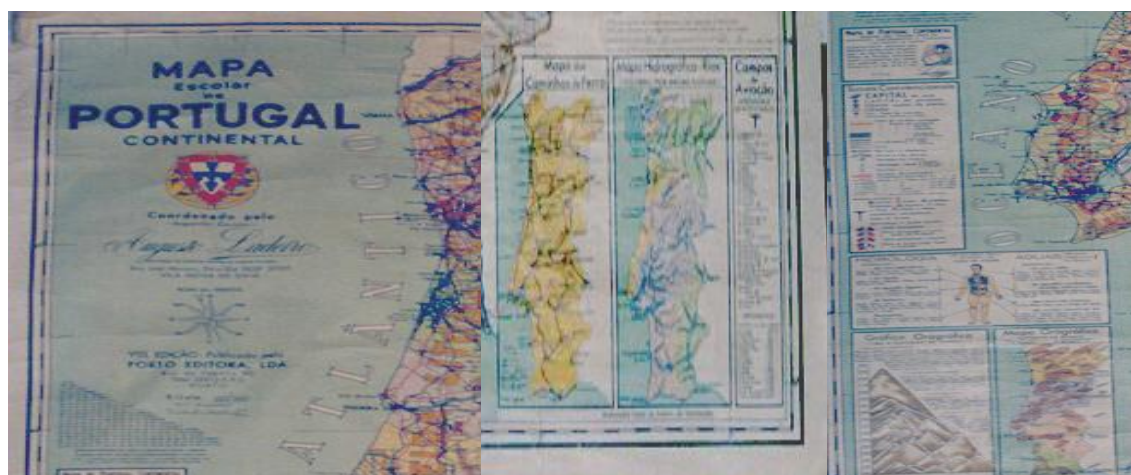


Figura71- pormenores ampliados do mapa escolar de Augusto Ladeiro, anos 40 a 60³⁷¹.

³⁷⁰ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³⁷¹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Semelhante inclusive no simbolismo e nas implicações nacionalistas, é também o mapa escolar de Manuel Pinto de Sousa, figura 72, de meados do século XX, que surgiu na sequência do anterior.



Figura72- Mapa escolar de Manuel Pinto Sousa, meados do século XX³⁷².

Estes mapas jogavam com toda uma série de informações e imagens presentes nos manuais escolares, bem como por vezes com frases de cunho patriótico afixadas nas paredes, bem como a presença das fotos dos responsáveis políticos nas paredes de fundo encimando o quadro preto com o crucifixo, a recordar o catolicismo do próprio Estado, entre as fotografias. Pelo menos na minha escola primária tal sucedeu. Curiosamente apesar de o presidente da república na época em que passei pela escola ser o Almirante Américo Tomás, na parede a foto que contrastava com a de Oliveira Salazar era o do General Carmona. Talvez fruto de um certo desleixo e desatualização existente em muitas escolas, mas ao mesmo tempo a dar uma ideia de continuidade, como que a dizer que de um para o outro era a mesma coisa pois do outro lado mantinha-se a de Salazar que era o garante da força e imutabilidade do Estado Português. Era uma força tão constante e presente que afirmava o seu poder e dissuadia a contestação quer dos governantes que do Estado, que era pai, pastor e reitor de todos os portugueses. Recorde-se ainda que também as famosas *Lições de Salazar* se apresentaram não só nos livros como em cartazes de propaganda e foram enquadradas e colocadas nas paredes de escolas.

³⁷² Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

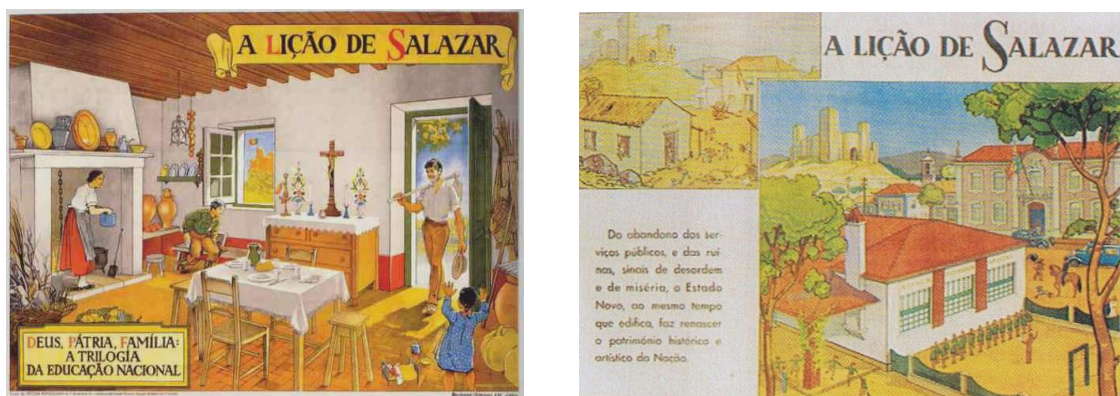


Figura73-Cartazes da série Lição de Salazar, 1938³⁷³.

A Lição de Salazar, foi um conjunto de cartazes que formavam uma série, editada em 1938, pelo *Secretariado de Propaganda Nacional*, a fim de ser comentada pelos professores nas escolas primárias.

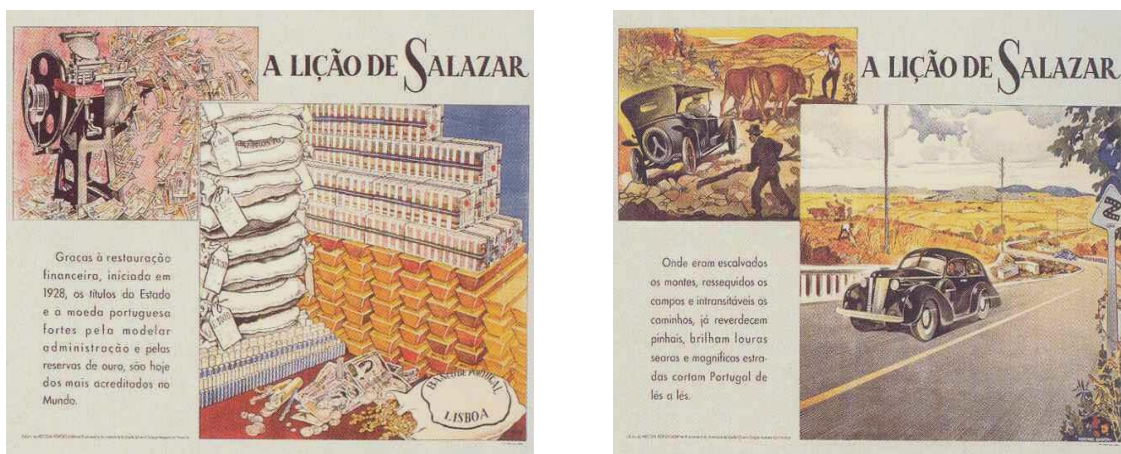


Figura74-Cartazes da série Lição de Salazar, 1938³⁷⁴.

A “pedagogia” salazarista, comemorava então os 10 anos de governo do chefe, enaltecendo a sua obra e os valores supremos do regime, no cimo dos quais estava a nação pela qual se devia fazer tudo e não fazer nada contra. Era o enaltecer máximo do poder e força dum Estado-nação católico rural e conservador que conseguira renascer dos “escombros” da *anarquia* anterior para agora se mostrar forte, saudável e próspero com uma grande capacidade de construção.

³⁷³ Imagens retiradas a 17 de setembro de 2013 de <http://noseahistoria.wordpress.com/tag/a-licao-de-salazar/>

³⁷⁴ Imagens retiradas a 17 de setembro de 2013 de <http://noseahistoria.wordpress.com/tag/a-licao-de-salazar/>

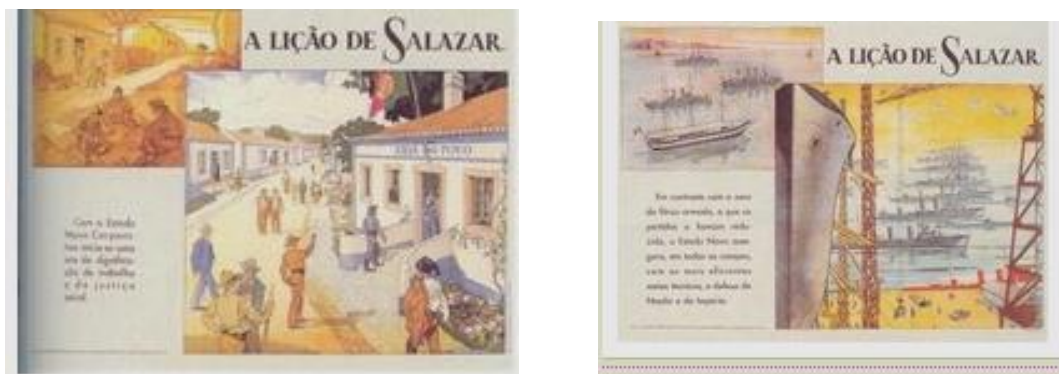


Figura75-Cartazes da série Lição de Salazar, 1938³⁷⁵.

Foram cartazes concebidos dentro do espírito nacionalista e patriótico recorrendo à tecnologia das imagens parietais para fazer passar a mensagem não só pelo comentário dos professores mas também pelo elemento de autoeducação possibilitado pela exposição durante bastante tempo consecutivo aos olhos dos alunos.



Figura76-Cartaz da série Lição de Salazar, 1938³⁷⁶.

Em relação aos mapas e quadros usados nas aulas de história encontramos um panorama semelhante. A presença e propaganda ao Estado-nação fazia-se constante e discretamente, sobretudo através do aproveitamento que os professores pudessem efetuar destes materiais.

Assim mapas de caráter histórico como os representados na imagem 70 de origens diferentes, americana, italiana e alemã, todos de meados do século XX, permitiram

³⁷⁵ Imagens retiradas a 17 de setembro de 2013 de <http://noseahistoria.wordpress.com/tag/a-licao-de-salazar/>

³⁷⁶ Imagens retiradas a 17 de setembro de 2013 de <http://noseahistoria.wordpress.com/tag/a-licao-de-salazar/>

utilizações semelhantes às que se faziam nas aulas de geografia. No entanto aqui alguma legendagem referente a batalhas e a constatação da evolução do território de diversos países em épocas diferentes permitiam relacionar com a constituição e o desenvolvimento dos vários Estado-nação.



Figura77- Mapa utilizados nas aulas de história³⁷⁷.

No caso português era de realçar a relativa estabilidade multiseccular do território e a afirmação do país como nação independente, pátria dos portugueses. Encontramos também frequentemente imagens de reis escudos e bandeiras portuguesas de diversas épocas de modo a acentuar esse efeito de independência antiga e nação independente pela vontade dos portugueses ao longo de séculos, bem como a contínua afirmação da portugalidade, assente nas suas vicissitudes históricas.



Figura78- Quadro sinóptico dos Reis de Portugal e pormenor ampliado do mesmo³⁷⁸.

Aliás também nos *Quadros de História de Portugal* algumas aguarelas de Roque Gameiro mostram bem esse tipo de materiais exaltadores da portugalidade e da independência antiga do Estado-nação português, tais como moedas, escudos e bandeiras.

³⁷⁷ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³⁷⁸ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

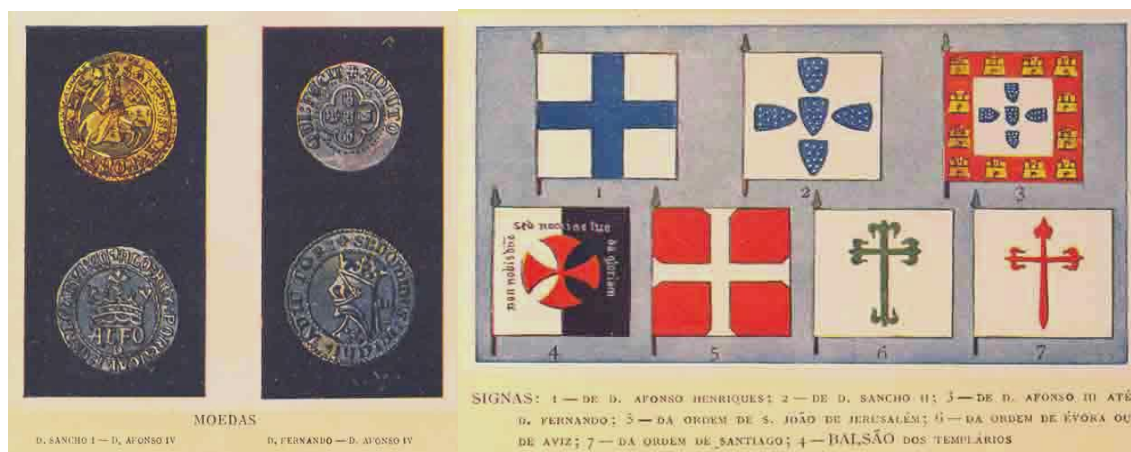


Figura 79- Aguardelas de Roque Gameiro, moedas e bandeiras³⁷⁹.

Os quadros eram dispostos em formato grande com uma série de imagens sobre a mesma época em cada um e pelo meio apareciam então aqueles elementos simbólicos da portugalidade, mostrando por comparação entre quadros de épocas diferentes a sua evolução em cada época. Globalmente cada um destes quadros acabava por ser uma forma de representação da pátria portuguesa o que implicava a ideia de nação e de Estado, assim era também uma forma de afirmação e divulgação do Estado-nação português.



Figura 80-Quadros de História de Portugal, imagens globais³⁸⁰.

Nestes quadros existem as mais variadas cenas que exaltam a portugalidade, a força da vontade popular nos combates pela conquista e pela manutenção da independência reafirmando a presença de um Estado-nação forte e muito antigo que resultara da vontade dos portugueses, que não se colocava em causa, antes pelo contrário se colocava acima de tudo, tanto em tempos monárquicos como republicanos, em liberdade ou em ditadura. O Estado era esse elemento superior que unia todos e de quem todos dependíamos. Surgem-nos assim, figura 81, as imagens da conquista de Santarém e de

³⁷⁹Retiradas em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

³⁸⁰Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Lisboa onde os portugueses mostraram a sua vontade em constituir um Estado independente.



Figura 81- Aguarelas de Roque Gameiro, *Conquista de Santarém; Conquista de Lisboa*³⁸¹.

Claro que o facto de estas conquistas terem sido em grande parte efetuadas com a ajuda estrangeira e de alguns dos primeiros combatentes por Portugal virem por exemplo de zona francesa, era relevada para segundo plano, na verdade todos eram cristãos e europeus, faziam parte de *nós* e ajudavam na luta contra os *outros*, os muçulmanos, esquecendo de novo que foi na disputa com Castela que se constituiu a nossa independência e nacionalidade.



Figura 82- Aguarelas de Roque Gameiro, *Batalha de Montes Claros; Batalha do Buçaco*³⁸².

Encontramos outras imagens bélicas que mostram essa vontade de manter a independência e proteger o Estado contra tudo e contra todos, principalmente os nossos vizinhos espanhóis e aquando das invasões francesas. Existe aqui todo um aspeto propagandístico da nacionalidade que se liga a um fenómeno curioso, mas, como

³⁸¹Retiradas em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

³⁸²Retiradas em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

certamente percebe, natural, até pelos efeitos psicológicos, só se retratam as nossas grandes vitórias, raramente os desastres ou derrotas.

Existem ainda outras imagens patrióticas de exaltação do nacionalismo e de afirmação do Estado Português não só contra as ameaças externas como também contra as ameaças internas dos partidários da estagnação e do tradicionalismo monárquico. A exposição da vontade indomável dos liberais é a manifestação da vontade na constituição de um liberal Estado-nação moderno. É neste contexto que nos surge a imagem da figura 83 que relata o desembarque das tropas liberais no Mindelo, era a chegada dos “Bravos do Mindelo” para impor a vontade nacional de construção da modernidade em termos do Estado.



Figura 83- Aguarela de Roque Gameiro, *Desembarque dos Liberais no mindelo 1832*³⁸³.

Aqui mais do que nunca existe uma propaganda à modernidade, ao liberalismo e implicitamente aos Estados demoliberais que constituíram os imensos e poderosos aparelhos de controlo modernos, com as suas estatísticas, os seus inspetores, os seus políticos, os seus debates, a sua imprensa e tudo o mais que serve para instruir e controlar a opinião pública de modo a fazer crer que não existe alternativa a este Estado onnipresente e burocratizado. É com a chegada ao poder dos burgueses liberais já instruídos nas escolas modernas que o Estado ganha a sua maior expressão e tal só foi possível graças à coragem dos combatentes liberais que perfilharam um combate da razão e do conhecimento contra o obscurantismo ignorante.

Culminando toda esta moderna perspectiva de Estado-nação forte porque democrático e correspondente à vontade da maioria que afirma servir, temos a representação do parlamento, figura 84, que em conjunto com a constituição são o paradigma da força demoliberal que sustenta o Estado moderno, onde as leis são a maior forma de combate contra o que se lhe opõe e uma forma das mais sofisticadas de controlar e dirigir a população.

³⁸³Retirada em 2 de setembro de 2013 de [file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm](file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm).

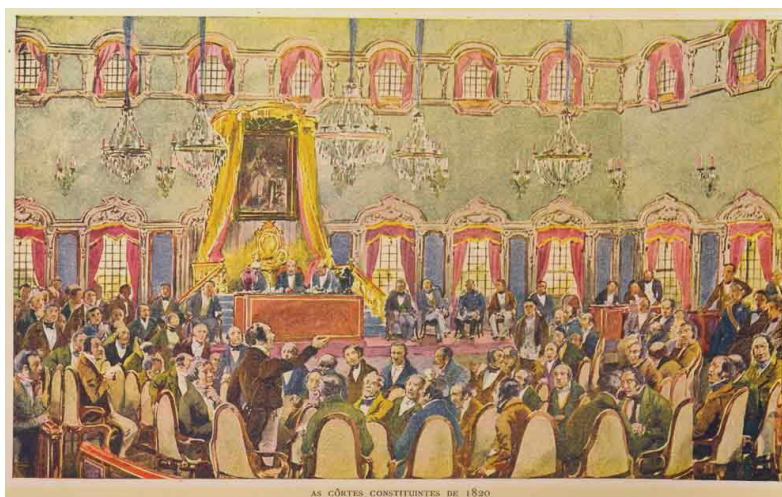


Figura 84- Aguarela de Roque Gameiro, *As Cortes Constituintes de 1820*³⁸⁴.

Finalmente ainda dentro das imagens usadas na aula de história temos uma aguarela de Roque Gameiro representando tempos muito mais antigos, medievos, reportando a ação justiceira do rei D. Pedro, neste caso fazendo justiça pelas suas próprias mãos sobre o bispo do Porto. É uma imagem que mostra na figura do rei a força do Estado a que força alguma, inclusive a Igreja se pode opor, no fundo essa a mensagem que fica.



Figura 85- Aguarela de Roque Gameiro, *D. Pedro Castiga o Bispo do Porto*³⁸⁵.

Concluindo, a ideia de portugalidade e de pátria portuguesa esteve explicitamente em muitos dos materiais parietais usados nas nossas escolas, como aliás também sucedeu nos restantes países europeus como muitos estudos evidenciaram. Estava aí implícita a noção de Estado-nação. De modo direto ou indireto, uma vez mais são tão importantes

³⁸⁴Retirada em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

³⁸⁵Retirada em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

os silêncios como as presenças e as comparações implícitas ao se abordarem outros estados, a sua divulgação foi feita por estes materiais em grande parte pela repetição sucessiva da observação dos mesmos. Existe aqui, como em relação aos aspetos anteriores abordados, género, família, o outro, e em relação aos que abordaremos a seguir, um princípio importante é que quando eles ficavam expostos durante muito tempo, por vezes meses ou mesmo anos, a sua observação continuava a atuar constantemente e as alusões e ilações que os professores haviam provocado vinham *naturalmente* às mentes dos alunos sempre que processavam essas observações, mesmo que fizessem as suas próprias reinterpretações e os seus apropriamentos pessoais.

Encontramos uma certa divulgação da ideia de Estado-nação nas imagens de ensino das línguas vivas ligadas aos abastecimentos públicos, aos serviços, à circulação nas ruas inclusive pela comparação com países diferentes. Encontramo-la também nos diversos exercícios de patriotismo e exaltação do povo e da nação valente nas diversas imagens de ensino da história e encontramos-la muito nos diversos mapas geográficos e históricos que ressaltavam/ressaltam a evolução do território e os inúmeros equipamentos e circunstâncias administrativas presentes nas legendas.

4. 5 – O colonialismo

“Ao longo do século XX, o problema colonial vai assumindo uma centralidade cada vez maior nas políticas nacionais. A educação desempenha um papel primordial, no quadro daquilo que Marcelo Caetano designa por estratégias de ‘assimilação espiritual’: ‘Os portugueses concedem uma importância, no domínio da educação, à obra civilizadora dos missionários católicos: são eles que dirigem o ensino primário nas colónias, ensino que abrange o Português, a leitura, a escrita, a aritmética e a moral cristã; o ensino das elites, partindo destas bases, visa a aquisição de novas técnicas e de conhecimentos mais amplos. Através da utilização do português como língua comum dos territórios, espera-se facilitar a assimilação espiritual. António Nóvoa (Nóvoa, 2005:111)

Como sabe, colonialismo é a influência ou dominação de um país ou zona por outro país, normalmente mais poderoso, económica e ou militarmente. A imposição do colonialismo tanto se pode fazer pela força, com violência, como subtilmente através da oferta de ajuda e aculturando lentamente. Seja qual for a situação os motivos da colonização prendem-se sobretudo com poder, riqueza, domínio estratégico e potencialidades económicas, estratégia militar, ou reivindicações históricas. As origens do colonialismo, como todos sabemos, são muito remotas, talvez mesmo desde a Pré-História. Há 5500 anos aproximadamente já existiam colónias de indígenas e antigas civilizações como as dos sumérios, babilónicos, egípcios, fenícios, cartagineses, gregos e romanos, tiveram colónias, o mesmo sucedeu em povos como os maias, os incas, os aztecas, os japoneses e os chineses, e outros.

O colonialismo é um dos temas que mais marcou a história europeia. No contato com os outros os europeus sentiram normalmente um sentimento de superioridade e de

necessidade de subjugação e exploração dos outros. O colonialismo europeu ainda que tenha começado antes, nomeadamente com a expansão portuguesa e espanhola, foi um movimento que teve um grande incremento no século XIX quando vários países conquistaram outros continentes muito rapidamente, assim a França, o Reino Unido e a Bélgica, entre outros juntaram-se a Portugal e Espanha na faceta colonial. A história do colonialismo confunde-se durante muito tempo com a história da Europa.

Reconheça-se no entanto que muitos dos colonialistas europeus foram motivados por sentimentos de natureza religiosa e de comunicação de uma cultura, a sua, que viam como superior. Assim na atividade colonial além de missionários realmente empenhados, frequentemente com um espírito de cruzada, havia muitos outros que comungavam do mesmo espírito sentindo ser a sua obrigação levar aos povos que consideravam incivilizados a salvação e o desenvolvimento, numa palavra a civilização. Era uma intenção pelo menos tão presente quanto a da procura das vantagens económicas, as apetecidas matérias-primas, a mão-de-obra, os mercados e, durante muito tempo, esse produto precioso que eram as pessoas, ou seja o escravagismo e o seu comércio. Os partidários do colonialismo justificaram a sua opção, por vezes, desenvolvendo uma ideologia de cariz racista. Acreditavam, ou pelo menos afirmavam-no, que o colonialismo tinha uma missão civilizadora, dado que só os grandes países eram civilizados, o resto eram selvagens. Essa teoria racista gerou um sentimento de superioridade europeia. No entanto também existiram duras críticas ao imperialismo, nomeadamente pelos socialistas e sindicatos de trabalhadores.

O colonialismo como tudo na vida teve consequências que podem ser consideradas negativas e outras positivas, no entanto mesmo em relação a isso tudo depende da perspetiva de quem olha. Há quem destaque como consequências positivas a melhoria ao nível da sanidade e da saúde dos povos colonizados, o aumento da população e a alfabetização e escolarização das populações locais. Mas devemos colocar no outro prato da balança a destruição das sociedades indígenas, a exploração física e económica, o obrigar a trocar os seus valores e realidades culturais pelos da metrópole, o desenvolvimento de impérios que uniam territórios dispersos e muito diferentes. Ele acarretou não só a exploração capitalista como também frequentemente formas de dominação, política, militar, informativa, cultural, económica ou étnica, o que também é por vezes designado por neocolonialismo, dado que estas dominações se podem estabelecer sobre estados independentes juridicamente.

Podemos falar de três tipos de colónias, as de exploração, as de povoamento e os protetorados. Nas de exploração a população é autóctone, mas o governo é da metrópole executado por um governador residente que submete a colónia à vontade da potência colonizadora. Nas de povoamento a população é formada por colonos e o governo é próprio tomando decisões autónomas ainda que normalmente mantenha ligações estreitas com a metrópole. Por vezes surgem colónias mais ou menos mistas onde se

misturam habitantes locais com importantes núcleos de colonos. Os protetorados surgem de pactos entre os indígenas e os colonizadores metropolitanos que permitem a manutenção do poder local, dividindo-se o poder entre a política interna dirigida por um governo indígena e a política externa controlada pela metrópole. A exploração das colónias e dos indígenas, a favor da metrópole assumiu várias formas, exploração agrícola de produtos locais ou de produtos lá introduzidos, exploração mineral pelo Estado ou por particulares, exploração de fontes energéticas, exploração de matérias-primas, exploração da mão-de-obra indígena, por vezes em regime de escravatura e exploração de mercados, por vezes em regime de exclusividade. Desenvolveram-se assim sociedades duais onde se cruzavam por um lado os locais e por outros os colonos, normalmente sem grande convivência entre as duas partes

Portugal, país pioneiro além do mais na expansão marítima ultramarina não podia ficar à margem do processo colonial. Por um lado foi também pioneiro na sua unificação como país unificado, um Estado-nação de constituição muito precoce. Um Estado que se consolidou ainda no século XIII e lhe permitiu avançar na busca de relações comerciais e novos mercados, através da navegação. A partir do século XV torna-se um império colonial a partir da conquista de Ceuta, em 1415. Iniciava-se assim o primeiro e o mais duradouro império colonial, já que a teimosia do regime de Salazar e Caetano impediu a descolonização quando as outras potências coloniais europeias a realizaram. O colonialismo como grande desígnio nacional acompanhou a tendência europeia crescente e atravessou as dinastias de *Avis*, dos *Habsburgo* e dos *Bragança*, continuando com a *República* e prolongando-se até ao fim do *Estado Novo*.

Foi um colonialismo pautado inicialmente pelo impulso militar e evangelizador e depois pelo interesse económico duma nação que sobreviveu financeiramente, por várias vezes, devido ao esforço e contributo colonial. Foi um império que abrangeu algumas parcelas (cidades) do norte de África de que cedo se desfez, mas que incluiu na sua máxima expressão zonas africanas, asiáticas e sul-americanas, como é do conhecimento geral. Assim existe uma continuidade de interesses que ultrapassa os regimes políticos e sobrevive de época para época, acompanhando as mais significativas nações europeias levando os portugueses, por exemplo, à participação na *Primeira Guerra Mundial*. A escola portuguesa não poderia de modo algum ficar à margem duma questão que tanto mobilizou o país e teve que dar o seu contributo para ela.

“O projecto de colonização português, tal como se reformula no fim do século XIX, ergue-se em torno de uma representação do tempo passado que contribui para desenhar um novo espaço mitológico, associando num mesmo plano imaginário renascimento nacional, projecto e missão colonial. A exaltação patriótica de finais de oitocentos, serviu para marcar a hora de regresso de Portugal a África, contribuindo para reacender os mitos da herança sagrada e do Eldorado (Alexandre, 1933 e 2000) ³⁸⁶. A recuperação de um imaginário nacional mobilizado para a

³⁸⁶Refere-se a Alexandre, Valentim (1993). “Ideologia, economia e política: a questão colonial na implantação do Estado Novo”. *Análise Social*, Vol. XXVIII (123-124).pp. 1117-1136 e Valentim,

nacionalização nos territórios coloniais constitui um momento importante para a análise da institucionalização da *escola de massas* em Moçambique. Por duas razões. Primeiro, porque foi no contexto social e político particularmente conturbado do final de novecentos que a acção colonial, entendida como finalidade histórica e vocação multissecular, se afirmou como um dos raros factores de convergência no seio das elites portuguesas, contribuindo para alargar a consciência colonial dos portugueses e para federar em torno dos mesmos temas. Em segundo lugar, porque, para todos os efeitos, foi este o primeiro momento em que se debateram os fundamentos subjacentes ao projecto educativo colonial, altura a partir da qual se instituíram os primeiros pilares da escola pública nas colónias portuguesas em África.

O sistema de colonização portuguesa em África baseava-se, do ponto de vista doutrinário, nos princípios básicos do liberalismo internacional, cujos traços gerais entraram em Portugal pela dupla via das influências francesa e inglesa, sob o impacto da Revolução americana (sobretudo pela via inglesa) e, em particular, da Revolução francesa. Apesar de terem sido objecto de revisões sucessivas, os princípios gerais das várias Constituições mantiveram-se e foram cumpridos em Portugal durante todo o período monárquico constitucional (1820-1910), e mesmo durante a I República (1910-1926), as quais foram acrescentados alguns princípios mais nacionalistas. O Liberalismo português afirmava, à semelhança das doutrinas internacionais, a soberania da nação, a igualdade de direitos e de leis para todos, o direito à propriedade privada, a divisão tripartida dos poderes, defendendo ainda a ‘união de todos os portugueses de ambos os hemisférios’, conceito que justificava simbolicamente a política colonialista do Estado e consagrava a igualdade de direitos e de deveres de cidadania os povos colonizados, tanto nas ‘províncias’ da América e da Ásia, como as de África. Esta prerrogativa constitui um aspecto importante da matriz ideológica da colonização portuguesa, por comparação com a de outras nações colonizadoras, questão que Oliveira Marques fez questão de notar assinalando o seu carácter de excepção: ‘Única na história constitucional das potências colonizadoras europeias, a definição de 1822 ligava indissociavelmente Portugal aos seus territórios ultramarinos, visto que a Nação era considerada una e indivisível’ (Marques, 1986:176).” (Madeira, 2007: 187-188)³⁸⁷.

Existindo um império teve também de existir uma educação para o dito império. A questão da educação colonial é uma questão bastante interessante, o tipo de materiais que foram usados nas escolas e liceus ali construídos, bem como pelos missionários faz todo o sentido ser estudado, no entanto para tratar de tal era necessário por si só todo um trabalho que não posso fazer aqui e agora.

Até final da década de 1950, a educação colonial é marcada por lógicas de inculcação ideológica, no contexto do enquadramento legal do ‘ensino rudimentar’ e de práticas discursivas que celebram a importância do trabalho, da religião e da língua portuguesa da ‘educação indígena’. Em 1960, o Cardeal Cerejeira explica que a actividade missionária católica procura educar e instruir os ‘nativos’ de forma a fazer deles prisioneiros da terra e a protegê-los da atracção das cidades.

No ano seguinte, a revogação do estatuto do indigenato e o início da guerra colonial marcam uma transição que conduz ao reforço das estruturas escolares e à adopção de um ideário que proclama a integração dos africanos na ‘nação portuguesa pluricontinental e multirracial’. Nos quatro volumes do *World Survey of Education*, publicados pela Unesco entre 1955 e 1966, encontram-se estatísticas que, embora pouco fiáveis, confirmam a difícil situação educacional das colónias portuguesas, ainda que uma leitura atenta dos números permita detectar ténues sinais de mudança. Não será fácil a consolidação destas estratégias, tendo em conta a conjuntura internacional adversa ao regime colonial e as dificuldades de financiamento e de recursos, bem como as tradicionais resistências à escolarização da população africana. Se é verdade que, em Portugal, a ‘escola para todos’ se concretiza, mesmo imperfeitamente, cerca do ano 1960, a educação nas colónias está ainda muito longe deste objectivo no momento em que o Estado Novo é derrubado.

Alexandre (2000). *Velho Brasil Novas Áfricas, Portugal e o Império (1808-1975)*. Porto: Edições Afrontamento.

³⁸⁷Refere-se a Marques, A. H. Oliveira (1986). *História de Portugal*. Vol.III.Lisboa: Palas.

Para além das instituições escolares formais, o contexto colonial é atravessado por práticas informais de educação, com grande relevância ao longo de todo o século XX. Este facto é bem evidente na importância das missões, de diferentes religiões, mas também na persistência de modos tradicionais de transmissão cultural. Joaquim Pinto de Andrade explica as razões dos elevados níveis de alfabetização no Golungo Alto: ‘As letras aprendiam-se de pais para filhos. Os mais pobres, na falta de ardósia ou de papel, escreviam em folhas de bananeira’. É impossível compreender a educação colonial sem um olhar atento ao trabalho das famílias, das comunidades locais, das associações culturais e dos movimentos religiosos (...). António Nóvoa. (Nóvoa,2005:111)

Recordo-lhe no entanto que o que está em causa nesta tese são os materiais parietais usados nas escolas em Portugal. As referências ao colonialismo e às colónias na escola portuguesa eram permanentes e coincidiram com a implantação e desenvolvimento da escola moderna. Aliás pensando num contexto europeu o mesmo sucedia com muitas das restantes nações. Em muitos dos nossos liceus, nomeadamente no *Passos Manuel*, existiram durante bastante tempo os chamados *museus coloniais* onde se acumulavam exemplares de variadas espécies e tipos concernentes à divulgação da realidade colonial. Quanto aos materiais parietais também eles não podiam deixar escapar essa realidade. Ao nível das ciências naturais existem muitos quadros representando animais como os da figura 86, animais raros no nosso país exceto alguma exibição circense ou o Jardim Zoológico. No entanto muitos destes animais eram naturais nas colónias portuguesas e como tal suscetíveis de ser feito um relacionamento com a temática colonial.



Figura 86-Quadros parietais sobre animais longínquos³⁸⁸.

Eram imagens que nos transportavam para outras terras e outras vivências em locais longínquos como em África e na Ásia e que permitiam abordar a temáticas das colónias europeias e das suas riquezas e importância, com relevo claro para as colónias portuguesas. Surgiam assim perante os alunos os camelos do deserto e os felinos da selva africana ou asiática, como na referida figura 86. Ou os elefantes na savana, os chimpanzés na selva e os papagaios talvez da floresta amazónica tal como podemos também observar na figura 87, todas elas suscetíveis de aproveitamentos que levassem á questão colonial.

³⁸⁸Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel, cerca de 2002 (Lopes, 2004).



Figura 87-Quadros parietais sobre animais³⁸⁹.

Além destes existem ainda, ao nível das ciências naturais, um vasto conjunto de imagens onde se juntam todos os animais de um determinado local num dado momento que se fixou, integrando-os no seu *habitat* natural e que eu, como lhe disse anteriormente, à falta de um termo melhor designei como quadros de *habitats* (Lopes, 2004). Aí ainda mais se apresenta a caracterização de terras longínquas e exóticas na sua totalidade relevo, plantas e animais, permitindo a abordagem das questões coloniais já que muitos deles são apropriados à caracterização de algumas das colónias.



Figura 88-Quadros parietais de *habitats*, meados do século XX³⁹⁰.

Analogamente ainda que de modo menos direto, muitas das imagens de plantas mais exóticas e longínquas seriam suscetíveis de um aproveitamento semelhante.

Em relação à Geografia, de novo não podemos falar de imagens mas sim de mapas parietais que introduziam também a temática colonial e permitiam variadas abordagens e tratamentos. Não só os planisférios como os específicos sobre determinadas zonas do

³⁸⁹Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel, cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³⁹⁰Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel, cerca de 2002 (Lopes, 2004).

globo ou dedicados a uma dada colónia. Como, por exemplo o mapa de Amorim Girão dos anos 40/50 do século XX sobre África onde as colónias europeias são visíveis e as portuguesas com o seu colorido rosa avermelhado ficam bem em evidência destacando-se perfeitamente tal como podemos observar na figura 89. O mesmo sucedendo com o exemplar da coleção Coleção Knowlton-Wallbank, anos 70.



Figura 89- Mapas de Amorim Girão, anos 40 e 50 e Coleção Knowlton-Wallbank, anos 70³⁹¹.

Sobretudo sobressaem os mapas dedicados a uma colónia como as cartas com as mais variadas informações sobre uma colónia em específico, tal como vemos retratado na figura 90 onde se mostra uma carta da província da Guiné, de 1962 e outra de Moçambique, de 1964. Aqui em exemplares provenientes de serviços cartográficos oficiais a abordagem colonial era obrigatória e imprescindível.



Figura 90- Carta da Província da Guiné e Carta de Moçambique, anos 60³⁹².

Aquelas cartas das diversas *províncias* como então se designavam não tinham sido feitas especificamente para fins escolares, eram um aproveitamento. No entanto, como provavelmente se recorda dos tempos de escola, existiam outros mapas feitos epropositadamente para uso escolar dedicados às colónias usados com muita frequência nas aulas e que, além do mais, ficavam pendurados quase permanentemente nas paredes,

³⁹¹Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel, cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³⁹²Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel, cerca de 2002 (Lopes, 2004).

pelo menos na minha escola primária isso sucedeu durante bastante tempo. Eram exemplares específicos como a Carta do Império Colonial representada na figura 91. Através destes materiais pedagógicos os professores faziam regularmente todo o tipo de abordagens relacionadas com a visão do momento sobre as colónias.



Figura 91- *Carta das Ilhas Adjacentes e do Império Colonial Português*, primeira metade do século XX³⁹³.

Do mesmo tipo e utilização semelhante à anterior é a *Carta de Portugal Insular e Ultramarino*, de 1962, que teve uma enorme divulgação nas escolas portuguesas, aliás eu enquanto aluno fui confrontado com ela muitas vezes ao longo do meu percurso escolar, provavelmente aconteceu o mesmo consigo. Aqui a temática colonial em toda a sua extensão era plenamente assumida devendo os alunos interiorizar todas as características naturais, económicas e administrativas de cada uma das colónias, usando também da comparação. Era matéria para um ensino centrado na memorização dos pormenores que os alunos deveriam conhecer de *cor e saltado*, sendo sucessivamente sujeito a provas onde mostrasse essa capacidade de memorização de assuntos como os diversos rios onde nasciam e desaguavam e os principais locais onde passavam, o mesmo sucedendo com as linhas de caminho-de-ferro com os diversos ramais, estações e apeadeiros, portos, aeroportos, cidades, capitais das diversas circunstâncias administrativas e tantos outros pormenores. Existia aqui também uma certa ambiguidade pois ao fazer-se este estudo de modo análogo ao que se fazia da metrópole não só se interiorizava os diversos territórios como “nossos” mas também uma certa igualdade entre parcelas territoriais, no entanto não paravam de nos acentuar o carácter de sede de império da *Metrópole*, como então se designava, e da dependência que os incivilizados africanos tinham de *nós* que lhes levávamos a civilização e o desenvolvimento.

³⁹³Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel, cerca de 2002 (Lopes, 2004).



Figura 92- Carta de Portugal Insular e Ultramarino, 1962³⁹⁴.

Finalmente também nas aulas de história, ao longo dos tempos, as imagens parietais foram fazendo essa aproximação à temática colonial tão presente nesta disciplina cujo desenrolar deveria legitimar a existência de tais colónias. Aliás o programa de história estava disposto de modo a mostrar que desde as civilizações antigas com os fenícios e os antigos gregos as colónias eram algo de natural. Assim, Portugal que tinha descoberto tantas zonas novas, dando *novos mundos ao mundo* era legitimamente senhor de um império grandioso impondo-se como um país que no seu conjunto de parcelas era grande, como acentuou o cartaz para uso nas escolas apresentado na figura 93.



Figura 93- Cartaz Portugal não é um país pequeno³⁹⁵.

A temática do colonialismo está explícita em imagens ligadas ao tempo dos descobrimentos que nos recordam constantemente o nosso passado glorioso, como a da figura 94 onde se vê D. João II a examinar a construção das caravelas. Os descobrimentos foram motivo para a constituição de um *legítimo império* que era *necessário* conservar, servindo para a sua legitimação.

³⁹⁴Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel, cerca de 2002 (Lopes, 2004).

³⁹⁵Retirado em 23 de setembro de 2013 de Biblioteca Nacional Digital, purl.pt/11440.



Figura 94- Aguarela de Roque Gameiro, *D. João II examina a construção das caravelas*³⁹⁶.

Dentro do mesmo tipo temos a imagem presente na figura 95, também dos *Quadros de História de Portugal*, uma aguarela de Roque Gameiro que mostra a partida de Vasco da Gama para a Índia. Tais imagens relacionam-se com outras já anteriormente apresentados, como a da colocação do *padrão dos descobrimentos na foz do Zaire* e a de *Albuquerque e os emissários do rei de Ormuz*. Todas elas ajudavam os jovens a interiorizar da justeza do império colonial dado o passado dos portugueses com o descobrimentos que os levou a assenhorear-se de tais terras que lhe pertenciam inequivocamente.



Figura 95- Aguarela de Roque Gameiro, *Partida de Vasco da Gama para a Índia*³⁹⁷.

Inequívoca é também a contínua recordação dos grandes heróis da aventura dos descobrimentos, como se eles o tivessem feito sozinhos. Imagens como a da estátua de Pedro Álvares Cabral, erguida no Brasil, figura 96 são sinal indiscutível das marcas do colonialismo português.

³⁹⁶Retirada em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

³⁹⁷Retirada em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.



Figura 96- Aguarela de Roque Gameiro, *Estátua de Álvares Cabral no Brasil*³⁹⁸.

Concluindo. Num país onde o colonialismo se fez sentir com tanta força e ao longo de tanto tempo ele não podia deixar de ser abordado por estes materiais, pois era mais um aspeto de uma certa moral social de matriz europeia, evidentemente que demasiado prolongada no tempo, no caso português, que era necessário difundir e propagandear. Como é do conhecimento geral Portugal viveu muito tempo muito na base da exploração das colónias e das suas riquezas e habitantes. No entanto tal atitude não foi uma especificidade nacional mas sim parte de uma época em que a Europa se impôs aos outros continentes dominando-os. A modernidade acompanhou durante bastante tempo este processo e não deixou de o integrar na realidade escolar que construiu. Estão aqui implícitas a maioria das reflexões sobre o outro que apresentei. Muitos dos colonialistas portugueses mais não faziam do que ser homens do seu tempo e à luz da mentalidade da época difícil era ter sido de outro modo. A faceta civilizadora e evangelizadora era também real e muitos dos colonialistas estavam genuinamente convencidos da importância de tal. No fundo tentou aplicar-se por toda a parte uma aculturação total, uma extensão da nossa realidade civilizacional, com desprezo quase total pela realidade cultural dos povos autóctones. Curiosamente, apesar de Portugal ter sido um dos parceiros fundamentais no negócio do escravagismo, essa é uma faceta colonialista que os materiais aqui abordados escamotearam totalmente. Note-se que o colonialismo e a

³⁹⁸Retirada em 2 de setembro de 2013 de [file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm](file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm).

exploração das colónias constituíram um autêntico desígnio nacional que passou da monarquia para a república e desta para o regime de Salazar e Caetano, só terminando com o advento da *democracia abrilista*. Deste modo todo o tipo de defesa das colónias como parte de Portugal, toda a propaganda e divulgação do *Império Colonial Português* era útil e fazia-se naturalmente na execução curricular

Assim encontramos sobretudo imagens que proporcionavam referências implícitas e permitiam aos professores fazerem o aproveitamento de maneira a que os alunos tirassem as devidas ilação coloniais, encarando o colonialismo como natural. Foram imagens de plantas, animais e *habitats* longínquos e exóticos, mapas globais e específicos e imagens ligadas ao nosso passado de descobertas que legitimavam a posse de colónias e permitiam a apologia de que elas eram parte integrante da pátria portuguesa.

4.6 – O cuidado do corpo

“As elevadas taxas de mortalidade e mortalidade infantil, que marcaram o início do século XX, em Portugal, estão na base da crescente importância atribuída à saúde escolar, como garantia da divulgação das práticas de higiene no recinto escolar. Uma maior e mais activa intervenção do Estado no controlo dos comportamentos individuais e sociais, e o controlo científico dado pelas diferentes áreas disciplinares da medicina centradas na criança – pediatria, puericultura, pedologia –, inscrevem as primeiras orientações políticas na área da higiene escolar

Por sua vez, e no âmbito da arquitectura escolar, verifica-se que é a partir da segunda metade do século XIX que, na Europa, o interesse e as pesquisas desenvolvidas no campo da saúde e higiene públicas se reflectem na reformulação do espaço escolar, elegendo-o como um principais locais de aplicação das normas relativas a este tema. O ensino teórico e prático dos dos princípios higiénicos e da educação física ao conjunto da população escolar garante, como refere Ramalho Ortigão, ‘o desenvolvimento gradual das suas forças e [a] manutenção da saúde’. Alexandra Alegre (A.V., 2010a: 97).

A questão do corpo e dos cuidados com ele surge naturalmente na escola pois esta é uma instituição talhada para transmitir conhecimentos relacionados com o corpo humano e os cuidados a ter com o mesmo, aliás esta temática faz parte do currículo escolar desde o início da escola moderna em várias disciplinas que nela existiram/existem. Ainda hoje é uma questão relevante nas práticas escolares. Mas recuando no tempo ao século passado certamente se recorda como eu, sobretudo de na escola primária, de assistir a preleções sobre higiene, revista de orelhas, mãos e cabelos por parte dos professores aos meninos pobres, vacinação na classe, verificação do boletim de vacinas e reparos sobre alimentação correta.

“A saúde escolar cumpre um papel importante na divulgação de práticas de ‘higiene física e moral’ que estabelecem novas relações com o corpo individual e social. Sinais de um tempo marcado por taxas elevadíssimas de mortalidade e de morbilidade infantil, as primeiras políticas nesta área inserem-se numa ambiência científica que está na génese das disciplinas médicas dirigidas à infância (puericultura, pedologia, pediatria, etc.). Mas inscrevem-se, também, numa

redefinição das formas intervenção do estado na vida social, que o conduz, por via de um discurso médico e higienista, a um maior controlo dos comportamentos individuais.

Num artigo publicado em 1927, Costa Sacadura, o primeiro ‘médico escolar português, apresenta o país em estado crítico de insalubridade pública, devido a um abaixamento assustador do ‘nível mental das nossas crianças’ e a um aumento das ‘perturbações demonstrativas do seu depauperamento físico’, defendendo a necessidade de uma acção coordenada e metódica contra ‘o definhamento da raça’.

Não espanta, por isso, que o Estado Novo dedique tanta atenção à saúde escolar, articulando-a intimamente com a educação física e a educação moral e, mais tarde, com a Mocidade Portuguesa. Em 1934-35, Serras e Silva, o homem forte deste período, explica que é impossível cuidar da ‘higiene do corpo’ sem tratar da ‘higiene da alma’. Na sua opinião, as políticas sanitárias deviam exercer-se *dentro* e *fora* da escola: por um lado através da acção do médico como educador e da cooperação dos ‘fiscais de higiene’ e das ‘donas de casa’ (alunos e alunas que, em cada turma, ajudavam o médico escolar); por outro lado, graças à vigilância das famílias dos alunos, com o apoio das ‘visitadoras escolares’) assistentes sociais que apoiavam o trabalho do médico escolar no exterior).

No início do século XX, a saúde escolar dirige-se, primordialmente, ao ensino primário e às classes populares. Agora, o seu alvo principal são os liceus, tendo em conta a necessidade de chegar primeiro às elites, para, através delas, difundir uma nova consciência sanitária e higienista. Os ‘especialista da alma’ ganham o espaço liceal, influenciando os programas e a acção docente. Os relatórios dos médicos escolares constituem um extraordinário *arquivo*, que revela bem a ambição de controlar os alunos, sobretudo no que diz respeito às suas condutas sexuais, desde as práticas de onanismo às situações de namoro.

Serras e Silva justifica, numa frase lapidar, a legitimidade de uma tutela estatal sobre o conjunto da vida escolar, familiar e social: ‘o Estado afinal somos todos nós’. Apesar de a ambição não ter tido os meios para a sua concretização, nem por isso a saúde escolar deixou de ser um elemento importante na integração e no enquadramento das populações liceais. A partir da década de 1960, ainda que tenha havido poucas mudanças legislativas, a ortodoxia médico-pedagógica vai sendo substituída por perspectivas psicopedagógicas mais atentas ao desenvolvimento dos jovens e à inserção social das crianças dos meios mais desfavorecidos.” (Nóvoa, 2005: 99)

Na verdade os cuidados com o corpo fazem parte das práticas de si que a escola moderna foi difundindo pelas mais variadas formas. Almejava-se a vida sã em corpo sã e como tal o cuidado consigo era fundamental, concretizando-se num conjunto de práticas pessoais e ações educativas fomentadoras e normalizadoras de tais práticas que procurando a *mesmificação*, ou seja subjetivando os sujeitos educativos, se faziam sentir quer ao nível dos cuidados com o corpo, quer ao dos cuidados com a moral. Era também mais uma forma de normalizar o pensamento ético-moral, uma transmissão de mais um conjunto de valores, tais como os abordados nos pontos anteriores, erguendo um edifício ideológico que como lhe disse eu designo por moral social/civilizacional.

“Começo a registar agora a entrada, de direito e de facto, no liceu de uma outra corporação de actores devidamente treinados e credenciados na administração das pessoas: os médicos, as visitadoras escolares e os psicólogos. Constituem para mim a ilustração mais perfeita de que os horizontes da nossa experiência educativa se foram vertiginosamente estabelecendo em diferentes processos documentários relativos à classificação e diferenciação dos alunos, mostrando que a multiplicidade dos regimes de subjectivização não é uma característica da actualidade. Ao longo de praticamente toda a primeira metade do século XX as coisas passaram-se como se aos objectivos socializadores que a escola secundária perseguia desde os finais da centúria anterior fosse ainda absolutamente necessário determinar as propriedades, capacidades e energias da alma de toda a população que a integrava. O programa da razão higiénica, aqui inicialmente preconizado por Bethencourt Ferreira, seguiu o seu caminho, tendo encontrado outros empenhados cultores e dando mesmo origem a instituições próprias. Novas linguagens, novas práticas discursivas – grelhas e quadros de visualização, vocabulários, normas e sistemas de

juízo – começaram a circular para inscrever e, literalmente, *produzir o mesmo tipo de experiência* porque se batiam as autoridades escolares e os professores de então. A entrada das ciências *psi* no universo do liceu significou que a subjectividade e a inter-subjectividade se podiam converter em objectos de gestão racional do aluno e em motores da sua integração plena na vida escolar. No liceu do século XX houve sempre espaço livre para o aparecimento de novos parâmetros de registo da diferença. Os traços da individualidade passaram a ser produzidos a partir tanto da observação e da examinação, quanto da vigilância e aplicação do juízo normalizador sobre o corpo e o espírito do aluno, dando sempre lugar a diferentes técnicas materiais de inscrição de dados. O *arquivo* relativo ao aluno cresceu exponencialmente através do contributo dos vários centros médico-psico-pedagógicos, determinados antes do mais em transcrever e codificar todas as variações particulares. Ambas disponibilizaram, de facto, toda uma tecnologia intelectual destinada a tornar visível e inteligíveis as características interiores dos educandos e as relações interpessoais que marcavam a instituição liceal. As questões de identidade pessoal e da subjectividade continuavam a remeter para o domínio de certas *categorias* teóricas, para a posse de uma determinada linguagem. (Ó, 2002: 497-498)

Tratava-se de *acção e regulação* social. Os vários “prosélitos da educação moderna” trataram a questão da conduta. Ela assentava menos na coacção e mais nas injunções morais e repertórios de supervisão, relacionados sempre com o aconselhamento ético. Os especialistas oriundos daqueles campos científicos referiam-se aos caminhos do bem não directamente em nome de um interesse político ou religioso, mas à luz de uma verdade científica, a qual de resto não teria por objectivo aprisionar o aluno, pelo contrário o que lhe asseveravam era a autonomia, a liberdade e a satisfação pessoal no termo do percurso escolar. Havia aqui uma grande e imponente ambição, a de fazer com que as *tecnologias do eu* se fundissem com as *técnicas do eu*. Tratava-se de transformar a linguagem e os critérios fornecidos para agir sobre o corpo, os pensamentos e a conduta do aluno exactamente naqueles em que ele deveria perceber os seus próprios, defeitos, desvios ou vícios ou ainda projectar os seus ideais de realização e felicidade. O sucesso desta adequação mecânica da linguagem dependia da capacidade que o aluno teria em se reconhecer a si mesmo, melhor ou pior, como um certo tipo de pessoa que derivava dos juízos normativos fornecidos pelos novos educadores sobre o que ele era, poderia e deveria desejar ser. Para que a simbiose se estabelecesse, o jovem aluno começou a ser incentivado a desenvolver a autoinspecção e a autoproblematização, ao mesmo tempo que entrou numa relação de troca terapêutica, confessando os seus segredos mais íntimos aos recém-chegados *experts* da alma. Viu-se a participar também ele nesses jogos em que os seres humanos regulam os outros e se regulam a si próprios à luz de certos jogos de verdade identitária. A relação consigo mesmo ou com os semelhantes nada tinha de ontológico e tudo de histórico e de social. O sucesso desta operação dependeria da capacidade que cada aluno passasse a ter “*de pensar a moralidade como constituindo a voz de si próprio enquanto falante de uma linguagem comum*”. A identidade pessoal passaria a ser – como tantas vezes insiste a sociologia de Giddens falando de uma política da vida pessoal – *um projecto reflexivo*, uma autoconstrução.” Era a consolidação histórica desta perspectiva, em que se reformularam práticas de exercício de autoridade. As pedagogias da autonomia começavam a ligar-se

directamente a terapias médicas da normalidade e “a *psicologização* do quotidiano juvenil” podia ser relatada com mais detalhe, acompanhando o tempo próprio do debate social e da inserção de novas instituições. (Ó, 2002: 497-498)

Em Portugal, no contexto do que se fazia internacionalmente houve que dar atenção às questões de higiene e a escola era um ótimo veículo para fazer circular a informação relevante sobre este assunto. Desde finais de 1901 que as autoridades educativas encararam a higiene escolar como um problema digno de uma atenção particular. Nesse ano criaram a *Inspecção Sanitária Escolar (ISE)*, paralelamente à *Direção Técnica das Construções Escolares* (Decreto 8, de 24 de Dezembro. A iniciativa foi do diretor-geral da Instrução, Abel de Andrade, com a colaboração ativa do médico Costa Sacadura entre outros³⁹⁹. Surgiram estas instituições no contexto de um diploma relativo à reorganização do ensino primário. A ISE deveria inspecionar e fiscalizar sanitariamente todos os estabelecimentos educativos públicos ou privados e os seus alunos. Mencionavam expressamente os que não eram vacinados, os que sofriam de doença contagiosa ou prejudicial à coletividade. Deveria igualmente organizar para cada aluno inspecionado um boletim antropométrico que seria depois revisto e reorganizado, bem como inspecionar os edifícios escolares e suas instalações, em termos de cubagem, asseio, ventilação, aquecimento, iluminação, mobiliário e outros. Teria ainda de promover conferências de higiene elementar e higiene escolar, nas escolas normais e elaborar instruções de higiene geral aplicáveis nas escolas (Ó, 2002).

A Reforma do ensino liceal de 1905 (Decreto de 19 de Agosto) estendeu a inspeção sanitária nos mesmos moldes ao ensino secundário. Os alunos dos liceus seriam objeto de um exame especial para a determinação dos exercícios de ginástica sueca a que submeteriam todos os alunos. Nos anos vinte a instituição passou a designar-se por *Inspecção Geral de Sanidade Escolar* e no seu boletim reconhecia que os sete inspetores sanitários escolares dos liceus eram muito poucos para o trabalho a fazer. “Sem margem para dúvida, havia a intenção do legislador em acompanhar o movimento internacional em favor da higiene escolar⁴⁰⁰, mas o problema não havia sido entretanto discutido senão

³⁹⁹Jorge do Ó coloca a propósito a nota 33: “Costa Sacadura referiu que do grupo que esteve por detrás do decreto de 1901 faziam ainda parte Alves dos Santos, professor da Universidade de Coimbra, Sá Oliveira, cujo destino pouco depois seria o Pedro Nunes e ainda um professor primário, Tiago da Fonseca (Sacadura, 1960:4)” (Ó,2002:499).

⁴⁰⁰Jorge do Ó coloca a propósito a nota 34: “Tomem-se a propósito algumas indicações históricas colhidas por Barbosa Sueiro (1960:s.p.): ‘A vigilância médica escolar propô-la Virchow no Congresso de Insbruch, reunido em 1869, e mais tarde, no ano de 1883 Kohnn voltou ao assunto, no Congresso de Genebra. A Bruxelas cabe a glória de ter iniciado, em 1877, o exame médico dos estudantes, com a colaboração de um dentista e de um oftalmologista; em 1880, criou-se a *ficha médico escolar*. Nos Estados Unidos, a Higiene Escolar desabrochou nos últimos anos do século XX e, em 1894 inaugurou a cidade de Boston a inspeção médica das escolas. No século XX organiza-se, pelas nações mais civilizadas, a higiene e a medicina pedagógica, sob moldes verdadeiramente científicos. Instituíram a inspeção médica escolar a França em 1902, a Espanha em 1904 e a Inglaterra em 1908” (Ó,2002:500). Uma vez mais nota-se aqui a circulação internacional de ideias e modelos.

pontualmente pela comunidade médica e menos ainda validado junto dos educadores portugueses. Essa tarefa de abrir e consagrar a necessidade de um espaço de intervenção pedagógica coube inteiramente a Sacadura Cabral, que nesta matéria discursava também como um pioneiro não se referindo uma só vez a Bethencourt Ferreira embora com ele coincidisse no essencial do pensamento despendido. Aparecidos após 1906, os trabalhos de investigação deste primeiro *inspetor da Sanidade* tiveram, com efeito, um papel fundamental na afirmação da médico-pedagogia entre nós. Dominava-os o desejo de uma colaboração intensa e permanente entre o médico escolar e o professor, em vista a conseguir-se uma educação baseada em alicerces científicos.” (Ó, 2002: 500).

Também a questão da sexualidade juvenil foi abordada por membros da corrente “médico-psico-pedagógica” nos anos vinte do século passado, sublinhando que era uma área que lhes pertencia a eles. A educação sexual era um novo centro para onde tendiam os vários domínios reivindicados pelos educadores para uma escola que se pretendia moderna. O sexo participava no discurso sobre a escola como mais um “*interface* dela”. Local e global não se distinguiam e a formação sexual dos adolescentes exigia fortes ligações interdisciplinares, reclamando uma programação científica baseada na observação direta dos fenómenos da natureza, onde se interligavam o amor e a verdade, e concebendo a prática da educação física como capaz de moderar os *desejos* juvenis e os *desvios da imaginação* (Ó, 2002).

“A discursificação do sexo, nos termos em que nos fala Foucault, começou a ser encomendada à escola secundária portuguesa nesta altura. Os médicos acreditavam que se só uma ciência da sexualidade juvenil, amplamente divulgada pelas instituições educativas, poderia libertar nos jovens adolescentes uma *vontade de saber* que servisse de suporte e de instrumento da *verdade* sobre a sexualidade. A palavra de ordem não foi pois a da rarefacção ou do silenciamento mas, ao contrário, do incitamento crescente, defendendo em bloco que o liceu deveria transformar-se numa instituição de produção discursiva sobre a sexualidade; e o aluno, por seu turno, deveria transformar-se no aprendente capaz de verbalizar sobre o seu desejo. Acreditava-se que dessa forma este poderia ser deslocado e reorientado. Dito de outra forma: modificado por efeito dessa racionalização. O sexo adolescente começava a ser, portanto, objecto de um discurso raciocinado a partir de análises de recorte científico e a integrar-se numa dinâmica de governo da população escolar.

(...) defendia William Clode, devia claramente ‘condenar-se o silêncio propositado’ que, por ‘um falso pudor’, se fazia sobre o problema sexual perante os rapazes, levando-os a ter ‘indefinidamente de aprender à sua custa’ – de resto o ‘único ramo de conhecimentos’ em que isso sucedia (1925: 162⁴⁰¹). Não havia portanto nenhuma justificação ou vantagem em manter-se a recusa envergonhada em torno da sexualidade adolescente. Devia transformar-se um problema público e discutido à luz da ciência médica.

Urgia mudar a estratégia e com ela tentar evitar à cabeça dois exageros comuns, embora de sentido oposto. Teria, de um lado, de pôr-se de parte o erro de que o exercício das funções sexuais fosse apresentado como ‘indispensável para a regularidade da vida orgânica’, assim como, na inversa, era de recusar a opinião de que havia ‘qualquer indignidade no exercício regular dessas funções’. Tudo, mas mesmo tudo – ‘o regime escolar, bem como o regime alimentar e a vida doméstica e social do estudante’ – teria de ser moldado em ‘novas bases para melhor ordenação da sua vida sexual’. A ciência médica estava em condições de fornecer um

⁴⁰¹ Refere-se a: Clode, William Edward (1925). *O Problema sexual no meio academico*. Coimbra: Imprensa Académica.

padrão de normalidade, um novo estágio de vivência moral. O grande objectivo a atingir era o de firmar em cada um dos escolares a noção de que a ‘continência’, ou seja a ‘abstenção voluntária e consciente das suas funções genésicas’, era efectivamente ‘o estado normal’ de todo aquele indivíduo que não tinha ‘condições para exercer e praticar normalmente as funções sexuais’. O estado da arte médica de então podia garantir que a abstinência, ‘longe de ser prejudicial ao organismo’, contribuía para o seu ‘aperfeiçoamento e desenvolvimento’, directamente pelas ‘energias’ que poupava, e indirectamente pelos ‘desgastes orgânicos e patológicos’ que evitava. O combate aos *vícios e aberrações* sexuais reclamava a acção conjunta de vários especialistas, não apenas a acção ‘do psiquiatra ou do neurologista’ mas igualmente ‘do psicólogo e do neurologista’, pois só eles estavam na posse dos argumentos e das técnicas terapêuticas que poderiam levar os adolescentes a desenvolverem dentro de si mesmos formas de autocontrolo e de contenção do desejo (Clode, 1925:163) ” (Ó, 2002: 524-525).

Pouco a pouco, a partir de 1911 o papel do médico escolar foi-se definindo. Foi um campo que trouxe como vimos os médicos, os enfermeiros, os psicólogos e os inspetores de sanidade para o interior da escola moderna em Portugal como em outros países, sobretudo europeus. Digo-lhe que este foi um caminho que chegou aos nossos dias, o do desenvolvimento de uma escola que tanto instrui como educa e que faz uma abordagem integral onde tudo pode ser incluído. O Estado atribuiu a si próprio a competência de gerir a educação e a formação dos jovens, o que implica cuidar da sua saúde física e mental, substituindo os pais ignorantes e depois despejou-a na escola. A escola moderna teve que ocupar junto dos jovens papéis que deveriam ser da sociedade e das famílias, aliviando-as e muitas vezes contribuindo para a sua alienação em relação à tarefa educativa dos filhos.

A entrada destes atores médico-sanitários no universo escolar foi de tal modo que jamais de lá saíram e ainda hoje, direta ou indirectamente, lá os podemos encontrar. Muita desta atividade acabou por ter atribuições curriculares em aulas como as das ciências naturais, onde os cuidados vindos de médicos, enfermeiros, psicólogos e outros são divulgados. Além disso vulgarmente se trazem à escola profissionais desse tipo para participar em esclarecimentos palestras e debates. No caso português existem normas expressas de sanidade e a sua fiscalização, se necessária, cabe, como em qualquer outro lugar público, à poderosa ASAE. Projetos como o da *escola promotora da saúde* ou da *educação sexual* obrigatória inter e pluridisciplinar fazem a constante ligação aos serviços públicos de saúde colaborando com várias instituições, nomeadamente os centros de saúde. Diretores de turma, hoje quase uma espécie de tutores, só que de perto de três dezenas de alunos em simultâneo, e professores do ensino especial fazem constantemente a ponte com as autoridades de saúde e os especialistas médicos, consultados amiúde. Os psicólogos continuam nas escolas a fazer um trabalho cada vez mais requisitado. Enfim mesmo que pela colaboração enfermeiros, médicos, psicólogos e outros continuam a manter na ordem de dia os cuidados de saúde escolar. A educação sexual continua a ser vista muito pela perspectiva científica e médica do esclarecimento do funcionamento dos órgãos e da prevenção das doenças sexualmente transmissivas, bem como do planeamento familiar, às vezes esquecendo a importância dos afetos. No meio de tudo

isto os professores são obrigados a abranger tudo e mais alguma coisa, sexualidade, saúde, trânsito, defesa de consumidores, cidadania, etc., etc., etc., estejam preparados ou não, tenham tempo ou não, apesar de constrangidos a cumprir programas vastíssimos sujeitos cada vez mais a exames infundáveis onde não existe lugar para a criatividade ou a imaginação, apenas para a memorização e a repetição. A escola tornou-se uma gigantesca máquina de controlo social e *mesmificação*, o Estado a sociedade e as famílias descansam de muitos incómodos para que não se sentem preparados colocando-os na responsabilidade da escola, esteja ela preparada ou não. O professor, sobretudo se diretor de turma tem que ser quase pai, conselheiro, sociólogo, psicólogo, médico, assistente social e sabe-se lá que mais. A escola inclusiva e abrangente com as suas atividades curriculares, extra curriculares e circum-escolares trouxe-nos até aqui, à encruzilhada em que nos encontramos hoje, cada vez com mais incumbências, mais alunos, menos tempo e menos recursos.

Mas o que aqui nos move é perceber como também neste campo do cuidado de si que é o cuidado com o corpo os meios parietais de ensino exerceram a sua quota-parte. Note que parte da educação sexual foi feita também pela escola, através destes materiais, em termos sub-reptícios no tratamento das questões de género e da família, tal como lhe mostrei em pontos anteriores. A ilustração do papel esperado ao pai e à mãe, os atributos das personagens masculinas e das femininas, tudo isto tem óbvias implicações de carácter sexual com as quais os jovens se deveriam identificar. Era uma forma de a escola explicitar o que se esperava dos rapazes e das raparigas e de tornar claro que se esperava que a atividade sexual se desenrolasse no seio de um casal estável de modo a reproduzir-se normalmente pelos filhos. Se um casal tinha filhos isso implicava a existência prévia de atividade sexual reconhecida e apreciada socialmente. Alguns materiais mostravam formas de convívio que se poderiam conectar com o namoro público, socialmente aceite, sexualmente não explícito, como se não existisse, e a não inclusão de qualquer outra alusão ao relacionamento sexual tornava claro que a sociedade esperava que os jovens, na altura ideal, pós adolescência, namorassem em público e constituíssem família sendo a componente sexual do relacionamento aceite no seio do casal de modo a terem filhos que continuassem a família e a sociedade.

Tal como hoje a educação sexual fez-se muito nas aulas de ciências pela divulgação do corpo humano e do seu funcionamento, nomeadamente do aparelho reprodutor. Era uma forma científica, médica de dar conhecimento sobre uma sexualidade que deste modo consciente seria *naturalmente* responsável. Veja-se por exemplo a figura 97 onde se reproduz dois exemplares diretamente usados nas aulas de ciências naturais para estudar a sexualidade, mostrando os aparelhos reprodutores masculino e feminino em corte, com todos os órgãos envolvidos bem evidenciados.



Figura 97- Exemplares sobre o sistema reprodutor, masculino e feminino⁴⁰².

Quanto ao corpo humano propriamente dito, também ele foi muito estudado nas aulas de ciências o que implicava a abordagem das questões sanitárias e de higiene pessoal e corporal, bem como as diversas atividades e comportamentos adequados à prevenção das doenças. A figura 98, mostra algumas das imagens que foram usadas neste contexto divulgando o corpo e os diversos sistemas que o compõem.



Figura 98- Exemplares sobre o corpo humano e os seus sistemas⁴⁰³.

Outras imagens presentes em quadros parietais usados nas aulas de ciências naturais eram ainda mais específicas sobre glândulas e partes anatômicas e o seu funcionamento, bem como sobre os cuidados a ter para manter um bom funcionamento.

A figura 99, por exemplo, mostra uma imagem sobre os vasos quilíferos e o seu funcionamento e outra sobre os ossos e cartilagens com as suas características e fragilidades bem evidenciadas de modo a proporcionar em simultâneo conhecimento e prevenção de acidentes.

⁴⁰² Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes,2004).

⁴⁰³ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes,2004).

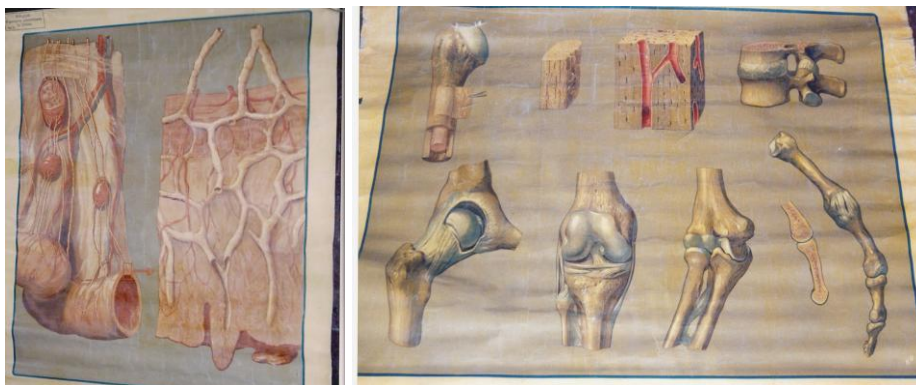


Figura 99- Exemplares sobre órgãos e partes do corpo humano⁴⁰⁴.

Apesar de toda a prevenção a realidade é que os acidentes sempre aconteceram com frequência, pelo que era necessário cuidar do corpo também quando acidentado, como lhe mostrei em imagens anteriormente observadas. Elas fazem parte de toda uma série dedicada aos primeiros socorros visando o cuidado do corpo quando este está em perigo. Podemos ver mais alguns eloquentes exemplares na figura 100.



Figura 100- Exemplares sobre primeiros socorros⁴⁰⁵.

Um dos aspetos a ter em conta e tratar nas aulas, sobretudo de ciências naturais, de modo esclarecedor em relação ao cuidar do corpo, seriam as doenças e os órgãos com mau funcionamento, existindo toda uma variedade de quadros parietais sobre estes aspetos. Era um conjunto de imagens que permitiam variadas formas de abordagem nomeadamente sobre terapêuticas e prevenção. Na figura 101 podemos observar alguns desses exemplares, um sobre a anatomia do coração e alguns dos problemas que pode comportar, outro sobre o pulmão tuberculoso, um terceiro sobre problemas oculares e

⁴⁰⁴ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes,2004).

⁴⁰⁵ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes,2004).

um derradeiro sobre bacilos e doenças. Todos muito coloridos e reais, bastante ampliados, permitiam um tratamento eficaz das questões ligadas às doenças.



Figura 101- Exemplos sobre doenças⁴⁰⁶.

Outro assunto importante ligado aos cuidados corporais que estes materiais não podiam deixar de abordar era o das questões dentárias. A saúde da boca e dentes, os seus problemas e as formas de prevenção e atuação de cada um do ponto de vista da higiene bucal foram abordados em quadros como o da figura 102, já mostrado anteriormente e repetido agora em conjunto com outro de temática análoga.



Figura 102- Exemplos sobre doenças bucais⁴⁰⁷.

Um aspeto importante relacionado com esta forma de cuidado de si tão particular que é o cuidado com o corpo é o da educação física, do desporto e da ginástica.

Sei, nomeadamente por catálogos (ver anexos), que existiram exemplares de quadros parietais destinados às aulas de educação física, até porque ela comportava toda uma componente teórica, no entanto nunca consegui ver nenhum exemplar que restasse. O

⁴⁰⁶ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes,2004).

⁴⁰⁷ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes,2004).

que temos são os exemplares de estudo das línguas que faziam a apologia do desporto, da educação física e da ginástica como um, anteriormente apresentado e o da figura 103 que agora lhe mostro.



Figura 103- Exemplar sobre exercícios de ginástica⁴⁰⁸.

Uma temática que também não era descurada era a divulgação dos cuidados de saúde que se prestavam aos cidadãos, adultos e crianças, quando necessário como que a afirmar que também neste aspeto poderiam confiar no Estado que assegurava o devido tratamento a todos que o necessitassem, pelo menos em sociedades tipo desta civilização de matriz europeia. Mostrava-se que os hospitais em particular e os serviços de saúde em geral estavam capacitados para lidar com as situações correntes ou de emergência que surgissem auxiliando as pessoas nos cuidados a ter com o seu corpo.



Figura 104- Exemplar sobre internamento hospitalar juvenil⁴⁰⁹.

Assim os serviços oficiais de saúde cuidavam da inspeção sanitária e vacinação infantil e juvenil e do tratamento e internamento hospitalar como se pode observar em quadros anteriormente mostrados. É nesse sentido que nos surge a imagem da figura 104, versando o internamento hospitalar de jovens e crianças.

Um outro assunto que preocupou sempre as autoridades médicas escolares é a questão da postura dos alunos na escola e das diversas situações erradas por parte dos jovens na

⁴⁰⁸ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes,2004).

⁴⁰⁹ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes,2004).

escola pela postura que adotavam (cf., por exemplo Ó, 2002: 507). Também aqui, e como já lhe mostrei o assunto não podia ficar esquecido, é esse o tema dum quadro que volto a apresentar na figura 105. Retrata uma sala de aulas feminina, da instrução primária, mostrando várias formas, na sua maioria defeituosas, de estar na sala de aula. Nas paredes da sala da classe notam-se várias imagens entre as quais dois quadros parietais, que provavelmente existiram mesmo, onde se podem ver uma mulher de costas e em tronco nu e um homem de perfil do mesmo modo, sendo visível em ambos desvios de coluna. É uma imagem que não necessita de muitas palavras percebendo-se imediatamente a relação entre a posição dos alunos nas cadeiras e os desvios de coluna das imagens. Era um exemplar que proporcionava aos professores motivos para reparo sobre o modo com estavam nas suas aulas.



Figura 105 – Quadro sobre Posição defeituosa das crianças na escola⁴¹⁰.

Finalmente, uma parte do cuidado de si e do corpo, tratado pelos quadros parietais de ciências naturais, é a da alimentação. O que se come é fundamental não só para a manutenção da forma física, como também para a conservação da saúde e até para a prevenção de doenças. Deste modo os conselhos sobre alimentação na escola moderna foram sempre muitos, não esquecendo as aulas de culinária para as raparigas em algumas épocas. Além dos mais variados quadros para uso das línguas onde os alimentos e a sua confeção e o trabalho doméstico na cozinha foram tema, temos também uma série de quadros para as aulas de ciências sobre alimentos e sua confeção, como o mostrado na figura 106 entre outros. Divulgavam-se ali princípios nutricionais, regras de higiene alimentar, modos de trabalhar os alimentos e toda uma série de conselhos sobre como obter uma dieta alimentar saudável e equilibrada que permitisse manter o corpo saudável e em forma.

⁴¹⁰ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).



Figura 106 – Quadros sobre conselhos alimentares.⁴¹¹

Concluindo o cuidado do corpo, parte integrante das práticas do cuidado de si induzidas pela escola moderna, foi uma componente fundamental dessa moral social/civilizacional que a instituição escolar da modernidade difundiu nas suas atividades curriculares e não curriculares. Divulgar as mais elementares práticas de higiene pessoal e procedimentos preventivos dos problemas de saúde bem como de manutenção da forma física tornou-se um dever das escolas. Assim surgiram quadros sobre o sistema reprodutor de ambos os sexos, proporcionadores de uma forma médica e científica de abordar a educação sexual e quadros do corpo humano segundo os mais variados aspetos de modo a proporcionar abordagens elucidativas sobre o seu desempenho. Igualmente as doenças e o funcionamento deficiente dos diversos órgãos foram abordados, ao que se juntaram as questões referentes à higiene e doenças bucais. Existiu lugar também para um certo culto da ginástica e da prática desportiva, bem como para a questão das posturas adequadas na escola e os cuidados alimentares.

No fundo foram apenas mais alguns aspetos desse conjunto de normas, valores e comportamentos difundidos pela escola moderna no sentido da normalização dos jovens, constituindo parte do que eu apelido de *moral social/civilizacional de matriz europeia*. As imagens e nomeadamente as parietais tiveram a sua parcela de importância neste esforço controlador/normalizador da escola, espero que tenha ficado claro para si.

⁴¹¹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

5- Novos protagonistas

“Em poucas palavras, o acto essencial do mestre era *explicar*, de desbloquear os elementos simples dos conhecimentos e de acordar a sua simplicidade de princípio com a simplicidade de facto que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, ao mesmo tempo, transmitir o conhecimento e formar os espíritos, dirigindo-os, segundo uma progressão ordenada, do mais simples até ao mais complexo. Assim o aluno educar-se-ia, na apropriação pensada na razão do saber e da formação do juízo e do gosto, indo tão alto quanto o seu destino social o exigisse e preparando-se para fazer o uso conveniente a tal destino: ensinar, defender ou governar as elites letradas; conceber, desenhar ou fabricar instrumentos e máquinas para as novas vanguardas que se procurava, então, tirar da elite do povo; fazer, na carreira das ciências, novas descobertas para os espíritos dotados deste génio particular. Jacques Rancière (Rancière, 2010: 9)

Desafio-o agora para continuarmos a viagem por territórios menos conhecidos, não lhe digo que sejam totalmente inexplorados, mas serão certamente muito menos frequentados. Depois de termos observado paisagens onde as massas se deslocam frequentemente, ainda que guiados por mim e pela perspectiva com que visitei tais paisagens, é agora tempo para sermos mais ousados e aventureiros. Vamos iniciar novos percursos ao encontro de outro tipo de abordagens que a escola moderna fez também através de imagens parietais, sempre dentro da ideia guia de que fazem parte de uma *moral social/civilizacional de matriz europeia*, difundida pela escola moderna. São os *novos protagonistas* que se juntam assim aos *suspeitos do costume*, não sei bem se o que aqui vamos encontrar é tão significativo e se teremos mais visibilidade ou mais esquecimento e silêncio, de qualquer modo vale a pena conhecê-los, venha comigo visitá-los.

5.1 -A estética

“ (...) os filósofos platónicos, tinham uma extraordinária resposta que lhes permitia, pensavam eles, seleccionar as opiniões. *Era necessário escolher a qualidade que era como que a manifestação do Belo em determinada situação vivida*, e tornar por sujeito genérico o Homem inspirado pelo Bem. Era necessário que as coisas se manifestassem no belo, e que os seus utentes se inspirassem no bem para que a opinião alcançasse o Verdadeiro. Não era fácil em todos os casos. O belo na Natureza e o bem nos espíritos iriam definir a filosofia como função da vida variável. Assim, a filosofia grega é o momento do belo; o belo e o bem são as funções de que a opinião é o valor da verdade. Era necessário levar a percepção até à beleza do percebido (dokounta) e a afecção até à experiência do bem (dokimôs) para chegar à opinião verdadeira: esta não seria já a opinião instável e arbitrária, mas *uma opinião originária*, uma *proto-opinião* que nos devolveria à pátria esquecida do conceito, como na grande trilogia platónica, o amor do Banquete, o delírio de Fedro, a morte de Fedon. Aí, pelo contrário, onde o sensível se apresentaria sem beleza, reduzido à ilusão, e o espírito sem bem, entregue ao simples prazer, a própria opinião permaneceria sofisticada e falsa – talvez o queijo, o lodo, o pêlo...” Gilles Deleuze e Félix Guatari (Deleuze e Guatari, 1992: 131)

Nos quadros parietais é bem explícita uma ideia de gosto. Digo-lhe que o fator criatividade artística está ali presente na conceção dos materiais e nas ideias que suscitam. Espero que compreenda que no fundo eles deviam/devem ser belos para cativar os alunos, por potencialidades comerciais e para introduzirem um sentido de

gosto nos jovens. Há também aqui a indução de uma noção de estética socialmente aceite que a escola difundiu.

Uma questão que em minha opinião está sempre bem presente na produção e utilização destes materiais é a da transversalidade. Nota-se a transversalidade a vários níveis, ao nível da produção e edição, produtores e editores que trabalham simultaneamente com várias matérias e dedicados a disciplinas diferentes. Transversalidade ao nível da circulação internacional, com colaboração de editores de variadas localizações que partilhavam materiais entre si. Transversalidade na sua utilização ao longo dos tempos e ao nível de certos valores a inculcar, nomeadamente da noção estética. Ou seja todos os materiais parietais, fossem provenientes de onde fossem, e dedicados a que campos fossem, todos eles, independentemente de autores e produtores mostravam uma elevada qualidade estética, fruto de uma preocupação constante com esse aspeto.

Em relação aos materiais aqui equacionados, como já lhe mostrei eles foram frequentemente utilizados como forma de auxiliar à introdução, nos alunos, de um conjunto de valores e regras morais/sociais ligados à pátria, às colónias, à família e à sociedade e outros. Entre eles vamos considerar agora a questão dos valores estéticos e consequentemente do gosto. Era uma ação deliberada prevista mesmo pelo legislador. Digo-lhe também que implícita ou explicitamente a legislação liceal portuguesa, por exemplo, é representativa do que se pretendia com o sistema de ensino e logo com o uso destes materiais. O decreto da *Reforma de Jaime Moniz*, por exemplo, evidenciou a dimensão transversal da educação estética, mencionando explicitamente ser dever de todas as disciplinas contribuir para a formação do gosto nos jovens. Nessa *Reforma de 1894-1895*, as disciplinas incluídas no plano de estudos visavam fins concretos e colaboravam na aplicação de metodologias bem específicas. A geografia, por exemplo, devia desenvolver a memória visual (formas, cores, localização no espaço), ajudando a desenvolver os sentimentos estéticos, pela contemplação das belezas do mundo. A história deveria desenvolver a imaginação, a vontade moral, pelo exemplo saudável, o sentimento artístico, o sentido histórico e o amor da pátria, da nacionalidade e da humanidade. Em relação às ciências naturais, o estudo das ciências da história natural devia-se efetuar pela observação direta sobre indivíduos e objetos. Os alunos deveriam mobilizar a sua energia intelectual e ver com os olhos do corpo e do espírito, aprendendo a dividir, decompor e classificar. O desenho deveria contribuir para o desenvolvimento do espírito dos alunos e simultaneamente auxiliar as outras disciplinas, pois o saber era concatenado. Deveria também não só educar os olhos e o gosto, apreciando formas, cores e distribuição da luz, como também habilitar a mão para as operações gráficas e desenvolver as capacidades de análise e de síntese, ajudando em outros estudos do secundário, nomeadamente nos geométricos.

O *Regulamento de 1898* afirmava que o ensino liceal tinha por fim o desenvolvimento do espírito dos alunos com a aquisição metódica e progressiva de determinado saber e

mais à frente afirmava que nenhuma disciplina era independente sendo ligadas entre si pelo princípio comum da aquisição dos fins do ensino secundário. Na *Reforma de 1905* afirmava-se que não bastava que o Liceu ensinasse era necessário que educasse e em questões de educação não era lícito conferir preferências, sacrificar a educação física ao desenvolvimento intelectual, menosprezando aquele, pela educação moral. Se a educação física tinha que merecer constantes cuidados a formação do carácter tinha de constituir a máxima preocupação do educador. Falava também da necessidade de repouso e da introdução da educação física e da maior importância dada á educação moral e á educação estética, especialmente pelo desenho e pelas excursões escolares.

Em *17 de abril de 1917* a legislação reafirmava que nenhuma disciplina do plano dos liceus era independente. Todos eram meios ligados entre si pelo princípio de uma intenção comum, a da aquisição dos fins do ensino secundário. Ensino não realizado ao acaso mas com a distribuição ordenada das matérias, pelo sistema de classes e de modo a que os alunos que as frequentavam pudessem compartilhar da instrução das disciplinas que as constituíam. A propósito dos trabalhos práticos individuais afirmava-se que eram trabalhos feitos pelos alunos, sob a direção de um ou mais professores, em laboratórios, museus ou no campo, em excursões previamente preparadas. Eram trabalhos que visavam não a educação literária mas sim a sua educação científica, procurando criar hábitos de investigação e crítica. O trabalho devia ser individual, respeitando e cultivando no aluno o mais possível a habilidade manual, a faculdade de observação, a personalidade e a iniciativa. Neles o desenho era uma maneira de exprimir graficamente que se deveria usar. Nas excursões devia-se incutir no espírito dos alunos o respeito pelos monumentos artísticos e chamar a atenção para os locais onde se passaram importantes factos históricos. Entre os variados locais a visitar designavam também os museus. Na educação cívica entre outros elementos aconselhava-se a visita a monumentos e paisagens nacionais.

A *Reforma de julho de 1918* afirmava que o ensino secundário tinha por fim ministrar os elementos de uma cultura geral e habilitar para os estudos superiores, promovendo para isso a aquisição de um determinado conjunto de conhecimentos, o progressivo desenvolvimento *intelectivo* do espírito, o desenvolvimento normal do corpo e a educação do sentimento e da vontade. Além de bibliotecas deviam adaptar uma sala a *projeções filmicas*. Em *setembro*, mantinha-se o que se havia afirmado em *julho* e afirmava-se uma vez mais que o ensino era por classes e que as disciplinas não eram independentes. Discriminava-se o tipo de obras que deveriam existir na biblioteca e entre outros figuravam livros de arte e arqueologia. Deveriam existir também em todos os liceus instalações apropriadas e materiais para as diversas disciplinas, nomeadamente para o desenho e os trabalhos manuais. Defendiam-se excursões a museus e a locais históricos.

Em *junho de 1920* defendia-se o mesmo para os fins do ensino secundário, para as bibliotecas, instalações e materiais, para os trabalhos práticos individuais, canto coral e excursões.

A *18 de junho de 1921* voltava-se a falar em que o ensino secundário visava ministrar uma cultura geral e a preparação para o ensino superior, promovendo a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento intelectual do espírito, o desenvolvimento normal do corpo e a educação do sentimento e da vontade. Defendia-se instalações, materiais e os trabalhos práticos individuais nos moldes anteriores. Advogava-se o canto coral como forma educativa assim como os trabalhos manuais educativos. Prescrevia-se as excursões escolares, incluindo museus e sítios históricos. Em *setembro de 1921* defendia-se praticamente o mesmo.

Em *outubro de 1926* no *Estatuto da Instrução Secundária* falava-se da importância das instalações inclusive de desenho, bem apetrechadas.

A *Reforma de Cordeiro Ramos*, em 1932, considerava como assente que a finalidade do ensino secundário era a cultura geral e a preparação para a vida social, diretamente ou como passagem para o ensino superior, que também conduzia á vida social nas suas mais altas esferas. A cultura secundária era formada pela educação moral, pela aprendizagem das línguas e literaturas, o estudo das ciências, a educação artística e a educação física. E o ensino secundário tinha por fim ministrar os elementos de uma cultura geral, que simultaneamente servia de preparação para a vida social e de habilitação para os estudos superiores. Essa cultura geral realizava-se pelo desenvolvimento normal do corpo e do espírito, tendendo à formação da personalidade. Os estabelecimentos escolares tinham que ter instalações apetrechadas para o desenvolvimento do ensino intuitivo das disciplinas.

Em *outubro de 1936* a *Reforma de Carneiro Pacheco* afirmava que o ensino liceal se integrava na missão educativa da família e do Estado para o desenvolvimento harmónico da personalidade moral, intelectual e física dos portugueses, nos termos da Constituição, e tinha por finalidade específica dotá-los de uma cultura geral útil para a vida. Em relação ao desenho e aos trabalhos manuais afirmava-se que aquela disciplina seria orientada predominantemente no sentido da educação plástica e desempenharia uma função adjuvante do ensino das outras disciplinas. O professor era obrigado à ação permanente de cultura geral e aos limites do programa, executando-o com a elasticidade imposta pela orientação de uma escola ativa e imprimindo ao ensino o sentido colonial e corporativo.

A *legislação de Veiga Simão*, de *junho de 1973* afirmava que entre outras o ensino secundário tinha por finalidade proporcionar a continuação de uma formação humanística, artística, científica e técnica suficientemente ampla e diversificada, bem como a formação física, cívica, moral e religiosa.

É neste contexto, extensivo a outros níveis de ensino, onde a educação artística e consequentemente estética e do gosto está sempre presente, que os mapas e os quadros parietais podem ser também encarados. Contribuíram nesta missão transversal das disciplinas de inculcar valores estéticos e fomentaram o desenvolvimento de um gosto que fosse considerado adequado. A extraordinária beleza da maioria dos exemplares muito contribuiu para este aspeto. A maioria destaca-se pela qualidade do desenho, pela harmonia do colorido pela facilidade da sua interpretação. Captavam naturalmente a atenção deslumbrando e ilustrando o pensamento dos jovens. Em certos casos eram obras importadas diretamente da produção de artistas plásticos sem grandes adaptações, em outros era uma beleza procurada e construída propositadamente (Lopes, 2004). É evidente, até por razões comerciais que ninguém iria editar propositadamente exemplares feios, tal não faria sentido, mas é muito mais do que isso existe um cuidado nestas imagens que ilustra bem a necessidade de fomentar e transmitir um gosto e uma propensão estética de carácter que se pretendia quase universal.

Concordemos então que a divulgação dos valores estéticos era uma incumbência da escola moderna dentro desse espírito de propagação civilizacional. Era necessário formatar os jovens numa apreciação estética de acordo com o que era social e maioritariamente sustentado. Era mais uma forma de controlo e *mesmificação* e também uma aplicação do ideal de autoeducação como forma de efetivação do sujeito moderno. Ora a utilização de imagens era/é uma excelente maneira de fazer passar a mensagem do gosto, do que é bonito, ou como tal deve ser considerado e por oposição o que não o é, o que devia fazer-se e usar-se para obter um determinado efeito estético e o contrário. E dentro das imagens, dada a natureza deste trabalho, temos que evidenciar o contributo das parietais.



Figura 107 – Quadros parietais de ciências naturais ⁴¹².

Digo-lhe desde já que a meu ver, espero que o veja também, estas imagens foram excelentes contributos para essa difusão de um ideal estético a perfilhar e reproduzir

⁴¹² Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

pelos jovens. É evidente também que se trata de um ideal estético bem clássico segundo cânones que poderemos considerar académicos, dentro de uma visão tradicionalista da arte. Vejamos pois como algumas imagens, quadros e mapas parietais, foram propagandeando esses princípios estéticos e quais os que mais se evidenciaram. Desde logo temos que compreender que como já afirmei, até por razões comerciais o efeito mais procurado era o da beleza. Os diversos exemplares para serem realmente desejados e adquiridos deviam de ser inequivocamente bonitos, se possível de uma beleza que agradasse a todos em toda a parte e efetivamente assim acontecia com muitos como se pode notar nos exemplares das figuras 107 a 110.



Figura 108 – Quadros parietais de ciências naturais ⁴¹³.

Os quadros parietais de e para todas as áreas disciplinares, independentemente do tema, do autor e do editor, todos cultivaram a procura de uma beleza *ideal*.



Figura 109 – Quadros parietais de ciências naturais ⁴¹⁴.

⁴¹³ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴¹⁴ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Aliás se olhar com atenção para todos os exemplares que lhe mostrei ao longo desta viagem deverá concluir que se trata de paisagens maravilhosas, compostas de imagens diferentes, umas mais simples, outras mais complexas, umas mais próximas de nós, outras mais longínquas e exóticas, mas que de comum têm a sua inegável beleza. Ficava servido o mercado e conquistavam melhor o auditório, isto é, os alunos cuja atenção era imediatamente captada pelo aspeto visual da maioria das imagens, para não dizer todas.



Figura 110 – Quadros parietais esteticamente atrativos ⁴¹⁵.

Mas não se tratava apenas de serem belos, tratava-se também de concorrer para a educação estética dos jovens, moldando-lhe o gosto segundo padrões clássicos, académicos. Assim existe, em quase todas estas imagens, um cuidado muito especial com a qualidade do desenho. O desenho devia ser o mais realista, natural e rigoroso possível, segundo os cânones bem clássicos, com um traço de máxima precisão, o mais possível tridimensional, de modo a olharmos para a imagem e percebermos rapidamente o que trata, concluindo que estava bem desenhado.



Figura 111 – Quadros parietais simples, coloridos e bem desenhados ⁴¹⁶.

⁴¹⁵ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Mesmo nos mais simples, quase infantis, como os da figura 111, o desenho é rigoroso e claro, com um traço eficaz. Em outras imagens menos inocentes, até porque dirigidas a escalões etários superiores, o rigor e a capacidade do desenho continuam a evidenciar-se, até porque serviam também de modelo visual para o que os alunos poderiam e deveriam fazer nas aulas de desenho. Ilustradores bem especializados e artistas profissionais conceberam imagens parietais das mais variadas sempre com um desenho concreto, real, por vezes ampliado e o mais tridimensional possível, aplicando as técnicas clássicas do desenho e da perspetiva. Na figura 112 pode ver alguns exemplares com essas características.

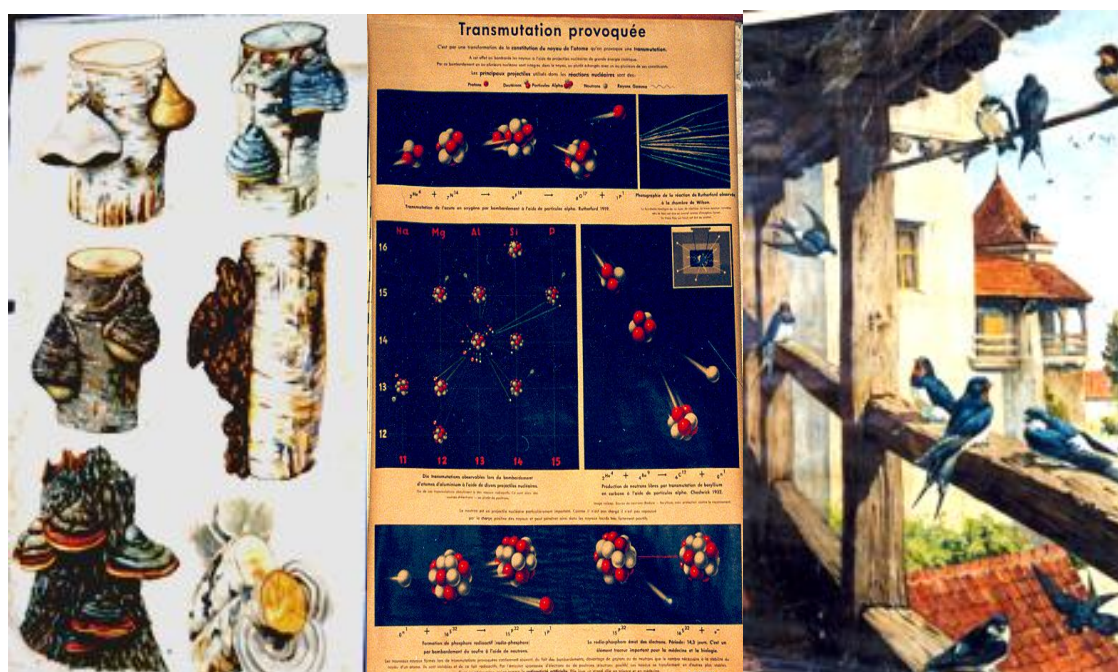


Figura 112 – Quadros parietais eficazmente desenhados com naturalidade e realismo⁴¹⁷.

Outra questão devidamente ponderada na conceção destes quadros era a questão da cor. O colorido deveria ser o mais real e eficaz possível de modo a reforçar a sua atratividade. Assim, com coloridos umas vezes mais intensos, outras vezes mais esbatidos, reforçava-se o realismo e a tridimensionalidade do desenho mostrando imagens de uma naturalidade impressionante. A ideia era a de reproduzir a realidade tal como ela era, ainda que na maioria das vezes se tratasse de uma realidade criada, imaginária e ideal. Quer se tratasse de cenas da realidade urbana quotidiana como a retratada na figura 113, reproduzindo uma montra de uma loja de brinquedos, quer se

⁴¹⁶ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴¹⁷ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

tratasse da reprodução da natureza como acontece na outra imagem da mesma figura, o desenho rigoroso e eficaz era realçado por um colorido concebido com profissionalismo que era também um exemplo para os alunos de como aplicar cor nas imagens que fizessem nas aulas ou fora delas. O desenho perfeito, corretamente executado e o colorido bem produzido eram atributos das boas imagens sendo igualmente valores e normas que a escola moderna transmitia/transmite constantemente.



Figura 113 – Quadros parietais coloridos com naturalidade e realismo⁴¹⁸.

As cores não podiam ser arbitrárias nem excessivamente expressivas, não havia aqui lugar para experimentalismos vanguardistas, as cores deviam ser reais as que se observavam na natureza ou nos locais e situações retratadas, ou pelo menos o que se julgava como tal já que como disse se tratava de realidades construídas.



Figura 114 – Quadros parietais coloridos com naturalidade e realismo⁴¹⁹.

⁴¹⁸ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴¹⁹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

O realismo devia ser conseguido por todos os meios possíveis, era um dos fatores que lhes dava seriedade científica, como evidenciam os exemplares presentes na figura 114, o uso vulgar de fundos monocores, sobretudo negros, ajudava a realçar as formas as cores e o modo como eram utilizadas.

Em algumas situações usaram-se desenhos a preto e branco, o mesmo sucedendo em quadros onde o rigor científico exigia maior sobriedade, como por exemplo nos que mostravam observações feitas no microscópico. Aí imperava o rigor do desenho, o contraste do claro-escuro e as potencialidades do sombreado bem demonstradas, como se pode constatar na figura 115, no entanto eram casos muito raros porque na maioria imperava a cor.



Figura 115 – Quadros parietais harmonicamente concebidos a preto e branco⁴²⁰.

O colorido era normalmente conseguido pela aplicação de contrastes entre diferentes cores e tonalidades, no entanto defendia-se a harmonia clássica, a conjugação das cores.



Figura 116 – Quadros parietais harmonicamente coloridos⁴²¹.

⁴²⁰ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴²¹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Formatava-se assim os alunos numa visão onde as cores deviam conjugar-se, contrastando mas não colidindo, a harmonia sobre tudo, esse era um ideal social predominante, como pode constatar na figura 116. Esta procura da harmonia das cores que contrastando se combinam bem e harmonicamente era realçada pelas representações da natureza onde tal sucedia, como que a afirmar que a própria natureza era composta de tal pelo que havia que segui-la, como é o caso dos exemplares presentes na figura 117.



Figura 117 – Quadros parietais de uma natureza harmonicamente colorida⁴²².

Deste modo se desenvolvia o ideal de um colorido combinante e harmónico em todas as situações, mesmo nas menos características, pelo menos de algumas zonas, e nas mais imaginadas como a recriações de contos tradicionais, o que lhe mostro na figura 118.



Figura 118 – Quadros parietais harmonicamente coloridos⁴²³.

⁴²² Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴²³ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Mesmo situações mais científicas como as de reprodução do corpo humano obedecem a esta regra da harmonia e complementaridade das cores em contrastes suaves.



Figura 119 – Quadros parietais sobre o corpo humano harmonicamente coloridos⁴²⁴.

Em Portugal um conjunto de exemplares produzidos pela conhecida professora Seomara da Costa Primo⁴²⁵ (Ver anexos) impressiona não só pela qualidade do desenho, em que ela era exímia, mas também pela sobriedade e elegância dos suaves coloridos sobre fundos monocores suaves de tons pastel. No caso do *Passos Manuel* foram enquadrados com elegantes régua de madeira arredondadas de cor verde, que conjugava perfeitamente com o tom do papel, o que acentuou também a elegância dos exemplares. Aliás o modo como foram enquadrados reforçou muitas vezes a qualidade estética dos variados exemplares. Alguns deles podem ser observados na figura 120, permitindo ajuizar da elegância e sobriedade a que me refiro. Os materiais produzidos em Portugal não são muitos e surgiram sobretudo para suprir algumas lacunas detetadas localmente e para se poder afirmar que também Portugal era um país moderno que não ficava atrás dos outros na produção destes materiais, mas partilharam todas as características dos

⁴²⁴ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴²⁵ Seomara da Costa Primo (1895-1986), patrona da escola secundária com o seu nome foi uma das mais interessantes intervenientes no panorama educativo português do século XX. Nascida em Lisboa em 1895 e falecida na Amadora em 1986, foi aluna do Passos Manuel onde concluiu o Curso Complementar de Ciências em 1913. Concluiu o Curso de Ciências Histórico – Naturais na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, em 1919. Fez as cadeiras de Histologia e Embriologia, na Faculdade de Medicina, em 1917-18 e foi a primeira mulher portuguesa a doutorar-se em Ciências em 1942, tendo acedido à cátedra de Botânica na Faculdade de Ciências, no ano seguinte. Distinguiu-se como professora liceal, cargo que acumulou depois com o de professora universitária. Foi autora de vários compêndios para o Ensino Liceal de Biologia, Botânica e Zoologia, ilustrados com aguarelas e carvões que ela própria executou, deixando um vasto espólio artístico sobre plantas e animais. Distinguiu-se também no campo associativo dos professores liceais, no científico e pedagógico. Defensora da importância do ensino feminino. Presidiu à Delegação Portuguesa ao Congresso Internacional do Ensino Secundário em Haia, em 1929. Autora de muitos artigos científicos publicados, teve reconhecimento internacional. Fez viagens de carácter científico e pedagógico a vários países europeus. Interessou-se igualmente pela Cruz Vermelha Infantil (Lopes, 2004).

restantes exemplares vindos de qualquer parte do mundo. Esteticamente foram igualmente objetos muito cuidados e com visíveis fins formativos em termos do gosto a desenvolver nos jovens.



Figura 120 – Quadros elegantemente coloridos da Professora Seomara da Costa Primo⁴²⁶.

Globalmente também os diversos mapas usados nas aulas de história e nas de geografia usavam coloridos com as mesmas características. Uns mais suaves outros mais fortes mas maioritariamente cores contrastantes, mas harmónicas na sua conjugação escolhida.



Figura 121 – Mapas elegantemente coloridos com harmonia⁴²⁷.

O realismo imperava, no entanto, mais do que tudo, mesmo que a harmonia e a conjugação das cores, permitindo aqui e ali a junção de tons normalmente menos conjugadas, como por exemplo o azul e o verde, condenado por alguns professores. A mim pelo menos, enquanto estudante, um professor de *desenho e trabalhos manuais* censurou-me pelo seu uso dizendo que “azul e verde arranha na parede”. Era o caso dos mapas físicos onde a terra era/é representada em tons acastanhados e esverdeados consoante a altitude numa gradação do castanho mais escuro nas zonas mais altas até ao verde mais forte nas mais planas, o que contrasta com os azuis de mares, rios e oceanos,

⁴²⁶ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴²⁷ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

também numa gradação de tons do mais escuro para a maior profundidade ao mais ténue para as menores, como se nota na figura 122. Esta é uma característica da quase totalidade dos mapas físicos independentemente da zona abordada e da sua proveniência.



Figura 122 – Mapa físico da Ásia colorido como habitualmente⁴²⁸.

Note que a interiorização destas normas de carácter estético deveria levar os alunos a elaborar trabalhos esteticamente de acordo com o que lhes haviam transmitido e no geral foi o que tentaram fazer. Vejamos alguns trabalhos efetuados pelos alunos do *Liceu de Passos Manuel*.



Figura 123 – Trabalhos de alunos do *Liceu de Passos Manuel*⁴²⁹.

Com este cuidado em recriar uma realidade natural através de um desenho rigoroso e tridimensional enriquecido por um colorido eficaz, também realístico e natural lograram fabricar imagens de elevado pendor estético que ainda hoje surpreendem pela sua beleza. Foi uma tecnologia profissionalmente concebida também do ponto de vista estético tendo usado o contributo de muitos e bons artistas das mais variadas origens. Pintores,

⁴²⁸ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴²⁹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

gravadores, desenhadores, ilustradores e aquarelistas de grande craveira deram o seu contributo pra que os jovens desenvolvessem formas de gosto socialmente sustentáveis.

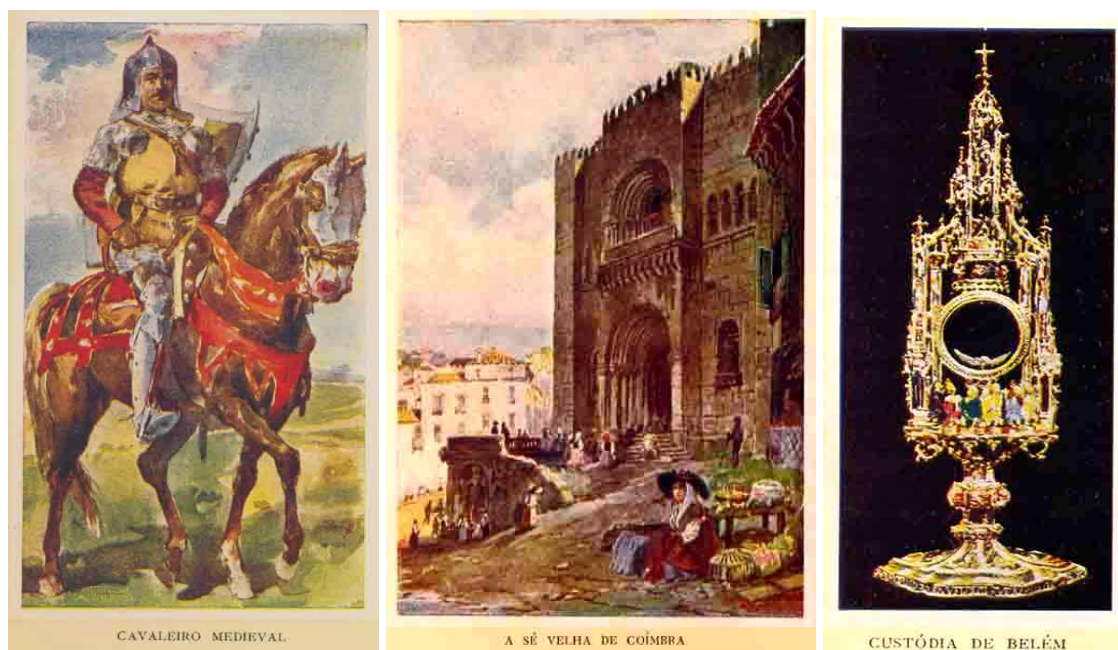


Figura 124 – Aquarelas de Roque Gameiro usadas em quadros parietais de História de Portugal⁴³⁰.

Resumindo, o aspeto estético foi um dos que a escola moderna transmitiu aos alunos através de um conjunto de regras e normas que deveriam interiorizar. Foi mais um componente dessa moral social/civilizacional de matriz europeia que tenho vindo a destacar ao longo desta tese. Os materiais parietais, em conjunto com as restantes imagens usadas em contexto escolar, contribuíram para a difusão dessas normas e valores. Os alunos, levados nesse esforço de normalização empreendido pelos estados modernos através da escola, foram conduzidos a desenvolver um gosto comum que lhes foi imposto. Trata-se de um gosto de carácter clássico e académico que interiorizam *naturalmente*, ou seja sem terem consciência de tal. Deste modo ainda hoje resulta difícil em aulas como as de *História da Cultura e das Artes*, no ensino secundário, os alunos aderirem a propostas artísticas de vanguarda, mesmo quando nos referimos a vanguardas com mais de cem anos. Formas artísticas onde o desenho seja menos importante, cores arbitrárias ou simbólicas, formas menos convencionais, ou abstratas continuam a proporcionar, pelo menos num primeiro contato, estranheza e alguma incompreensão. Aliás essa é a reação vulgar da sociedade menos conetada com as questões artísticas e o termo “modernices” com que as mimoseiam é frequentemente sinónimo de menoridade. A meu ver, não sei se concorda, tal deve-se em parte a anos e anos de escolaridade a

⁴³⁰Retiradas em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

difundir um gosto que passa pelo realismo, naturalismo, perfeição do desenho, inequívoca da mensagem e colorido contrastante mas harmónico de boa conjugação das cores. Assim o cidadão comum que passou pelos bancos da escola tem tendência a escolher objetos de certas cores e tons, o mesmo acontecendo com as casas, o vestuário, a comida que confeciona, e tantas outras coisas. O que é mais bonito e o que não o é pode ter muito a ver com o gosto pessoal, mas esse gosto foi/é muito moldado pela escola e quando alguém reage de modo diferente optando por outras cores e formatos menos convencionais é sempre olhado pelo global da sociedade com alguma desconfiança, quando não mesmo reprovação.

5.2-A ciência

“O que é a ciência no singular? Existe sentido para colocar a palavra ciência no singular. Quando se coloca a questão em termos de regime de verdade, eu creio que é possível dizer que é legítimo falar a ciência: ela seria uma família de jogos de verdade que obedecem todos ao mesmo regime no qual o poder da verdade foi organizado de maneira que a constrição seja assegurada pelo próprio verdadeiro. É um regime no qual a verdade constrange e liga porque e na medida em que é verdadeiro. A partir disso, é preciso compreender a ciência como somente um dos regimes possíveis de verdade e que existem outros modos de ligar o indivíduo à manifestação do verdadeiro.” (Foucault, 2011: 84)

Vivemos tempos em que a ciência, uma das rainhas da modernidade, é constantemente evocada a propósito de tudo e de nada. São as revistas científicas, as citações na imprensa escrita ou televisiva, os conteúdos das aulas, as decisões governamentais, a ação estatal, tudo invoca como base de sustentação o conhecimento científico. Mas de onde vem essa autoridade que se sobrepõe a tudo e a todos como se tivesse uma existência real, como a do Estado, a que todos os povos devem prestar culto acreditando e obedecendo? De tanto se usar a palavra ciência está certamente bastante desgastada, no entanto as instituições de produção científica continuam a ser das mais prestigiadas e menos questionadas. Contudo, apesar de todos falarmos e estarmos rodeados por ciência é-nos difícil definir em poucas palavras o que é ciência, qual a qualidade ou essência do que é científico.

As mais diversas enciclopédias e dicionários dir-nos-ão que ciência é uma palavra que etimologicamente deriva do latim *scientia* que significa *conhecimento*, com ligação ao verbo *scire*, saber. Além disso é uma palavra com vários sentidos, tendo pelo menos três aceções: conhecimento de algumas coisas importantes para a vida ou os negócios; conjunto de conhecimentos adquiridos com estudo e prática; hierarquização, organização e síntese de conhecimentos, por modelos e princípios gerais, sobretudo teorias e leis. Logo pode ser usada em contextos diferentes com sentidos diversos o que confunde muito mais o seu uso e interpretação. Note que ela deve implicar o lançamento de teorias, mas o termo teoria também contém alguma ambiguidade, pois para o senso

comum teoria pode ser algo duvidoso, pouco credível, que se deve evitar, ao contrário da prática científica onde a teoria é um elemento fundamental.

Além de teorias a ciência usa modelos e hipóteses, procurando alcançar leis. Os termos “modelo”, “hipótese”, “lei” e “teoria” têm para a ciência significados muito específicos. O modelo será uma construção ou um conjunto de construções abstratas ou até materiais construídas sobre hipóteses cientificamente corroboradas de modo a estabelecer uma representação de um dado objeto ou fenómeno. A sua construção visa, por analogia, uma melhor conceção do fenómeno ou objeto. Os modelos são construídos a partir da recolha de dados e da observação criteriosa, sendo construídos de modo a permitir a inferência de características e a elaboração de previsões testáveis por experimentação e ou observação. É evidente que têm ser realizados de acordo com a metodologia científica. Os modelos, as hipóteses e os factos científicos associados integram as teorias científicas sendo-lhe essenciais. As hipóteses científicas, são proposições falseáveis ou testáveis sobre factos, conjunto de factos ou fenómenos naturais. Ainda que nem todas as hipóteses sejam científicas, todas as ideias científicas são hipóteses, ou seja à partida a ciência é cética. Existe uma hierarquia das hipóteses na ciência, consoante a sua relevância e em função do nível de corroboração por evidências. As hipóteses começam por ser simples conjecturas ainda sem os testes experimentais e outros pertinentes segundo o método científico. Se forem confirmadas pelos primeiros testes, não evidenciando contradições elevam-se então ao nível de postulado plausível que deverá ser bem testado. Um postulado é uma hipótese que tendo sido devidamente corroborada passa a ser aceite como verdade, sendo normalmente base para a dedução ou corroboração lógica de outras verdades científicas. Pelo seu lado uma lei é uma hipótese que foi sucessiva e exaustivamente testada atingindo um patamar que permite o seu uso como uma descrição científica, generalizada num vasto conjunto de observações empíricas. Uma lei científica é tanto mais poderosa quanto mais simples e abrangente for. No entanto deve-se ter em conta que as leis, como aliás todas as ideias científicas são hipóteses. Quanto às teorias elas são para os cientistas referências ao campo das ideias que possibilitam fazer descrições e previsões normalmente específicas, ideias que se incluem num conjunto bem estabelecido de factos científicos e que serão refutáveis mediante factos novos. Os factos sozinhos não têm sentido, é a relação causal cronológica dos mesmos, estabelecida pelas ideias, que os valoriza. Também as ideias sem os factos que as corroborem não têm ligação à realidade, não constituindo por si só uma teoria. Deste modo a teoria é não só um conjunto de ideias, ou um conjunto de factos, mas sim a união indissociável de ambos os conjuntos em moldes científicos.

A ciência baseia-se em alguns princípios fundamentais, o seu principal objetivo é compreender o Universo na sua realidade e totalidade, assim a ciência é uma porque o Universo tangível também o é. Nunca usa o sobrenatural para descrever a natureza e o Universo, as ideias propostas devem referir-se a factos naturalmente verificáveis e ser

corroboradas por tantos quanto possível, pelo menos um. As hipóteses devem ser passíveis de refutação, qualquer novo facto verificável e contraditório será suficiente para uma mudança ou alteração de teorias. As teorias científicas devem ser, o mais possível, simples e abrangentes.

Para os empiristas as teorias científicas são empiricamente objetivas, testáveis e elaboradoras de previsões, pois preveem resultados empíricos verificáveis ou refutáveis. Esta previsão em ciência refere-se mais ao planeamento de estudos futuros e a expectativas sobre resultados, do que exatamente à previsão do que está para vir. Note que o positivismo é uma forma de empirismo defendendo a utilização da ciência segundo as perspetivas empiristas, para governar as relações humanas. Dada a sua proximidade positivismo e empirismo confundem-se muitas vezes intercambiando e sendo ambos objetivo de críticas. Pelo seu lado, contrastando com o empirismo, o realismo científico definiu ciência em termos ontológicos, assim a ciência esforça-se para identificar os fenómenos, os elementos físicos nele envolvidos, as suas relações de causalidade e os mecanismos através dos quais se estabelece essa causalidade.

Sobre ciência alguns dir-nos-ão que se trata dum sistema de adquirir conhecimentos com base no método científico e num corpo organizado de conhecimentos conseguido através de pesquisas integrantes do dito método. Outros falarão em *ciência experimental* e em *ciência aplicada*, correspondendo esta à aplicação da pesquisa científica das necessidades humanas específicas, como se não existisse uma ciência mas sim duas. Daí deriva, penso eu a possibilidade de existência de dois tipos de cientistas, quase como que uns de primeira e outros inferiores porque ligados às mundanidades. É como se os cientistas experimentais vivessem numa redoma longe de qualquer influência, sem vida pessoal ou social dedicados missionariamente à ciência pura e os outros fossem uma espécie de funcionários pagos para satisfazerem interesses. A ideia de que alguns cientistas são totalmente desinteressados e idealistas vivendo fora dos interesses e paixões das pessoas comuns é perigosa pois transforma o cientista numa espécie de pequeno deus, ou pelo menos sumo-sacerdote de um culto, o da ciência, que a deifica o que em princípio a imuniza às críticas. Claro que assim o seu conhecimento é infalível e os seus praticantes inquestionáveis e sem nenhuma responsabilidade no que depois os outros fazem com o seu conhecimento.

Esta ideia de um conhecimento com uma existência própria que está à espera para os cientistas do tipo *super-heróis*, colocados num patamar superior de inteligência, captarem e desvendarem ao comum dos mortais, que neles devem acreditar piamente, está ainda muito ao nosso redor. É um desenvolvimento da modernidade que com todo o cientismo e o positivismo deixaram uma herança profunda de um conhecimento pretensiosamente objetivo e total que existe para descobrir e clarificar por leis e demonstrações, se possível matemáticas. Claro está que tudo isto se deve aplicar em

linguagem hermética, pouco decodificável para os não iniciados, que espante o comum dos mortais esmagando-os pela sua ignorância.

A ciência pode ser vista como um conhecimento ou um sistema de conhecimentos que abarca as verdades mais gerais e abrangentes, bem como as leis científicas derivadas, obtidas e testadas pelo método científico. Deste modo ela seria um conjunto que inclui em si o grupo sistematizado e cronologicamente organizado das teorias científicas, colocando em relevo a metodologia científica e os recursos necessários para as investigações. Assim se colocavam em evidência os paradigmas considerados válidos.

Ciência pode também ser vista como o conhecimento claro e inequívoco de uma matéria, assente sobre princípios evidentes e demonstrações e ou raciocínios experimentais, ou a partir de análises das sociedades e dos fatos humanos. Podemos falar de ciências matemáticas, ciências físico-químicas e experimentais e ciências sociais, ou até de ciências sociais e humanas, pois são várias as formas de fazer ciência como vários são os seus objetos, no entanto os seus limites convencionais são cada vez menos rígidos existindo em alguns casos uma certa hibridade científica. No seu sentido mais restrito a ciência é única espraiando-se por vários campos que originam conhecimento que se articula. Deste modo existe da parte do conhecimento científico uma pretensão enciclopédica que abrange tudo e todos.

Do ponto de vista filosófico existem várias definições de ciência e considerações sobre a sua abrangência. Ciência é filosoficamente o oposto de opinião (*doxa*, em grego) e de dogma, ou afirmações arbitrárias. Que as pessoas tendem a acreditar no que se lhe diz que é uma evidência científica, é um facto inquestionável, só assim se compreende que constantemente a imprensa nos divulgue que fazer isto ou consumir aquilo “está cientificamente provado” que faz bem ou que faz mal, ainda que hoje se afirme o contrário do que asseguravam ontem. É evidente que existem muitas pressões e interesses económicos e outros por detrás. Os próprios estudos *científicos* dependem muito do modo como foram programados, os fins que visaram, as amostragens que utilizaram e tantas outras variáveis que os podem influenciar. O meu próprio estudo aqui apresentado não é imune a tal, tenho que o reconhecer. Aqui voltamos ao que Foucault nos diz na nossa citação inicial desta parte, existem vários regimes de verdade a ciência é apenas e não mais do que um desses regimes e a sua verdade nunca deverá ser vista como absoluta, total e definitiva.

Coloca-se então a questão de compreender como é que somos levados a acreditar à partida e muitas vezes acriticamente naquilo que nos é veiculado com o rótulo de científico? Porque é a cientificidade tão poderosa e se exerce tanto poder em nome dela? Porquê toda a deferência com a ciência os cientistas e tudo o que de aí vem? Julgo que a escola moderna tem também aqui um papel crucial. De novo a máquina normalizadora estatal faz a sua aparição. É na escola que em grande parte se aprende e interioriza o acreditar na ciência, na sua infalibilidade, ela não falha, nós é que podemos fazer um

mau uso dela. A escola coloca-nos em tantas áreas perante tanto conhecimento científico, tanto dado conhecido, disponibilizado como inquestionável que é quase impossível ficar fora da sua influência. Ainda que nós saibamos que a ciência que a escola transmite é geralmente aquela que já tem algum tempo, por vezes muito, de circulação, estando frequentemente desatualizada em relação ao que de mais recente se faz em termos de investigação. As novas teorias só chegam à escola bem depois de serem conhecidas e usadas nos meios científicos. Poder-se-á afirmar que se trata de uma defesa da escola moderna de só usar o que está bem testado, mas isso corresponde a uma visão redutora da ciência onde se encara as questões científicas como concluídas definitivamente sem margem para a revisão ou para as teorias novas que refutem as antigas, de novo está em causa a infalibilidade e a objetividade da ciência, o seu carácter definitivo.

Globalmente o cidadão comum acredita no que lhe é apresentado como verdade cientificamente comprovada e esta credibilidade é em grande parte construída por uma escola que existe também para fazer a divulgação científica das mais variadas áreas de conhecimento traduzidas em disciplinas escolares. Esta ação da escola é ainda mais poderosa na medida em que é feita *naturalmente*, sem forçar. A escola não fala muito teoricamente sobre ciência e ainda menos a discute. O que faz é apresentar consecutivamente assuntos e dados de origem científica ao longo de todo o percurso escolar. Assim a frequência com que eles são disponibilizados, a convicção com que os professores geralmente os defendem e a sua lógica repetitiva e sequencial, a sua verificação através de uma bateria de testes e exames que exige a sua repetição, bem como a autoridade que a máquina escolar encerra em si própria, tudo leva os alunos a acreditar no que lhes é apresentado como científico. Há aqui o desenvolvimento de uma mentalidade e uma predisposição para que a maioria continue ao longo da vida a aceitar acriticamente o que lhe é apresentado como científico, a máquina escolar moderna ao serviço do Estado continua a massificar e a *mesmificar*. É também uma forma moderna de exercer o poder, populações que acreditam na realidade dita científica estão melhor preparadas para aceitar decisões governamentais que invocam bases científicas, como por exemplo as derivadas da ciência económica com que nos confrontam frequentemente, servindo de desculpabilização para decisões governamentais que são sobretudo políticas.

No centro, desta máquina que leva a encarar a ciência como uma realidade incontestável que exerce uma autoridade que devemos aceitar estão os materiais escolares, as experiências laboratoriais, as visitas de estudo, os manuais e claro as imagens que são extremamente potentes porque existe a tendência em acreditar no que se vê. Entre as imagens temos que equacionar as imagens parietais. Vamos pois observar algumas imagens com a perspetiva de compreender como elas passam naturalmente uma imagem

de ciência que é captada facilmente pelos jovens, entranha-se de tal modo que raramente desaparece.

Uma das maneiras mais simples de divulgar ciência é mostrar constantemente imagens onde a sua utilização prática e utilitária esteja bem explícita, mostrando constantemente como ela facilita a vida das pessoas com produtos que fazem parte do nosso quotidiano e a tecnologização progressiva do quotidiano moderno facilita bem este processo. É quase impossível mostrar imagens do quotidiano familiar, urbano, social e laboral sem a presença de aparatos tecnológicos vulgares que são fruto do desenvolvimento científico. Deste modo a maioria das imagens parietais presentes nos quadros para o ensino das línguas, como se pode observar facilmente nos diversos exemplares mostrados anteriormente, apresentam, entre outros aspetos, este bem evidente. Por exemplo, nas imagens da figura 125, é possível encontrar estas aplicações. Assim desde as imagens mais antigas como o primeiro quadro em cima ainda a preto e branco que mais tarde foi editado colorido até às mais recentes como as de baixo de meados do século XX em todas elas, como nas que lhe mostrei anteriormente, é possível observar a progressiva tecnologização que em cada época era um apelo à ciência e às suas aplicações. São as ferramentas, máquinas e materiais de construção da primeira imagem, os automóveis os semáforos e os artigos expostos nas montras das lojas da segunda, as gruas os navios e restante maquinaria da terceira e os eletrodomésticos e novos utensílios como o cilindro a gás para aquecer a água na quarta. Tudo mostrava constantemente as aplicações dessa ciência que se mostrava assim como imprescindível.



Figura 125 – Quadros parietais para o ensino das línguas vivas⁴³¹.

⁴³¹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Um outro tipo de imagens mais raro mas de que existem alguns exemplares são as utilizadas nas aulas de física, nomeadamente as que dizem respeito à energia nuclear, e as que reproduzem ações dos átomos, como já lhe mostrei anteriormente. O caso das imagens que constituem o quadro presente na figura 126 é um bom exemplo deste tipo de imagens, constituindo mesmo um exemplo paradigmático do modo como as imagens reforçaram a cientificidade das disciplinas e dos campos de investigação a que correspondem. Como pode observar vemos um quadro intitulado *Atome plus petite partie d'un élément*. Ali, além de toda uma série de legendagem esclarecedora que esteticamente poderia ser menos interessante mas que aumentava a erudicidade científica, encontramos três coloridos conjuntos de imagens muito tridimensionais com um grande impacto visual. São imagens dum realismo notável que dão a ilusão de fotografias feitas perante uma dada realidade em vez de desenhos tridimensionais que efetivamente são. Muito eficazes no fundo negro em contraste com o branco e o negro dos seus elementos deixavam uma ideia de rigor científico a toda a prova. Como existe a tendência para acreditar no que se vê acreditava-se que os átomos eram mesmo assim. Ficava também a sensação pela visualidade que se tratava de ciência pura, concreta e de certo modo definitiva e incontestável dado que se produzia uma realidade que era suscetível de visualização.

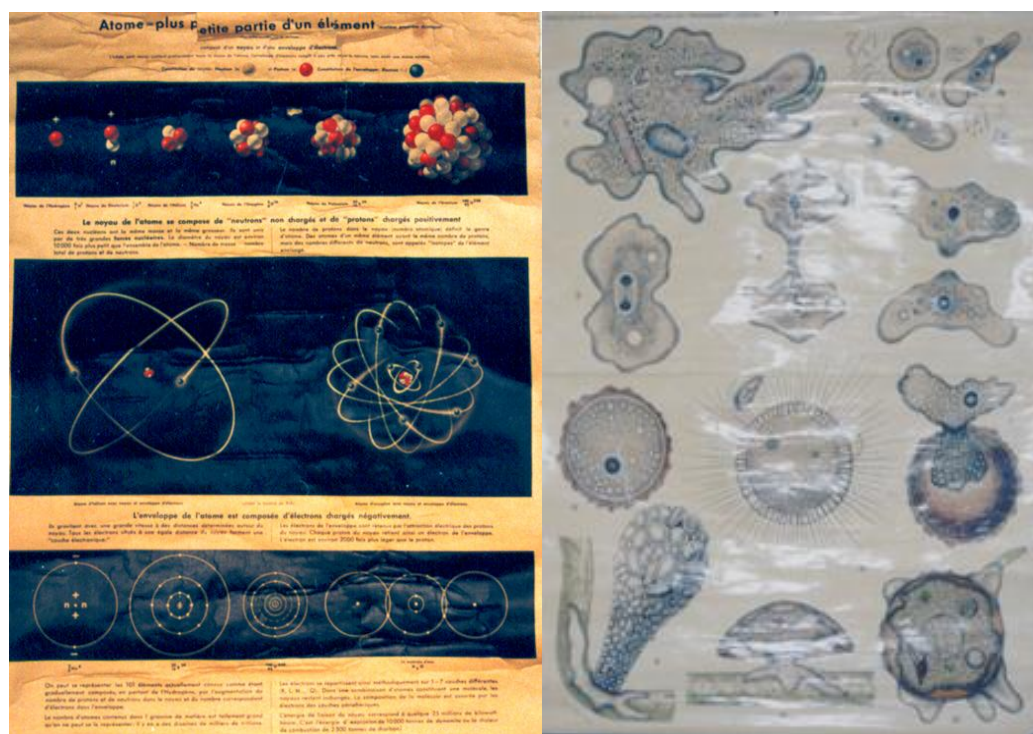


Figura 126 – Quadros parietais para o ensino repetivamente da física e da biologia⁴³².

⁴³² Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Algo semelhante acontece também com as imagens presentes no segundo quadro da figura 126, neste caso um conjunto de observações microscópicas referentes a aulas de biologia. A sua visualidade concreta assegurava essa natureza rigorosa da ciência que se ia assimilando tanto mais quantos mais imagens semelhantes se fossem sucessivamente observando dia após dia, ano após ano. Os alunos desenvolviam assim todo um processo de acreditar totalmente naquilo que viam, ou seja nas realidades científicas.

O mesmo processo de legitimação científica e curricular e de demonstração da sua cientificidade, esquecendo que se trata de uma realidade construída e não de uma realidade captada, sobre a qual se podem colocar dúvidas e diferentes interpretações é a dos mapas tão usados em geografia e em história. Existem e fazem-se mapas de tudo e sobre tudo. Na verdade os mapas mostram realidades que existindo não são exatamente como ali são mostradas. Os mapas são apenas representações, construções gráficas para traduzir de modo visível realidades físicas e naturais, sobretudo, ainda que também sociais, políticas, económicas e outras dependendo do tema que é mapeado e do modo como de efetua esse mapeamento. Sendo normalmente de leitura intuitiva e de formas muito estéveis pois desde há muito definidas, os mapas são encarados por todos como *naturais* até porque se espera que sejam desse modo. Na verdade com o seu colorido, as suas legendas e múltiplas informações, dada a sua visibilidade, de novo levam os observadores a encara as realidades que mostram como reais, eruditas, rigorosas e científicas, mesmo que resultem muitas vezes da defesa de interesses bem específicos. São geralmente olhados acriticamente e foram/são nas escolas motivo para acreditar na sua realidade como científica. É o que acontece no primeiro mapa da figura 127 que mostra os climas do mundo nas suas tendências principais e do segundo mapa, um mapa político cheio de informações político-administrativas, económicas e outras.



Figura 127 – Mapas parietais para o ensino⁴³³.

⁴³³ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Também os muitos mapas físicos de grande beleza como o da Península Ibérica presente na figura 128 revelam essa faceta de visualidade que acentua o seu rigor e caráter científico levando a acreditar e imaginar que a realidade é o que ali está pois tem a garantia científica de quem o fez, normalmente com a colaboração de um geógrafo famoso.



Figura 128 – Mapa físico da Península Ibérica⁴³⁴.

Ao nível das ciências naturais, dada a herança positivista de classificar e seriar todo o tipo de plantas, animais e minerais tentando abarcar a totalidade da natureza até porque acreditavam na objetividade científica e na ordenação da vida segundo leis estáveis e passíveis de descoberta, foram sendo feitos inúmeras imagens dessa imensidão de espécies vegetais, minerais e animais, tal como lhe mostrei anteriormente. Existe aqui também a constante tendência enciclopédica da ciência que pretende abarcar a totalidade do conhecimento em cada exposição que faz.



Figura 129 – Exemplos para o estudo das ciências naturais⁴³⁵.

⁴³⁴ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴³⁵ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

A ânsia de afirmação da cientificidade passou precisamente pela amostragem dessa variedade que era necessário seriar e classificar com uma visualidade que não deixasse margens para dúvidas e que simultaneamente mostrasse a abrangência do conhecimento científico, o mais enciclopédico possível. As imagens presentes nas figuras 129 e 130 mostram precisamente essa ação de afirmação da capacidade classificadora e seriedora das ciências naturais que os alunos não só deveriam conhecer como deslumbrar-se com a sua dimensão.



Figura 130 – Exemplos para o estudo das ciências naturais⁴³⁶.

Nesta divulgação científica que fazia o apelo constante a uma ciência que se apresentava numa visualidade tão real demonstrando a sua imensa sabedoria, a qualidade enciclopédica do seu conhecimento passou também pelos exemplares sobre plantas com os seus pormenores anatómicos e os seus diagramas evolutivos que se tornavam reais nesta visualidade que se patenteava perante os olhos dos estudantes, como se nota na figura 131.

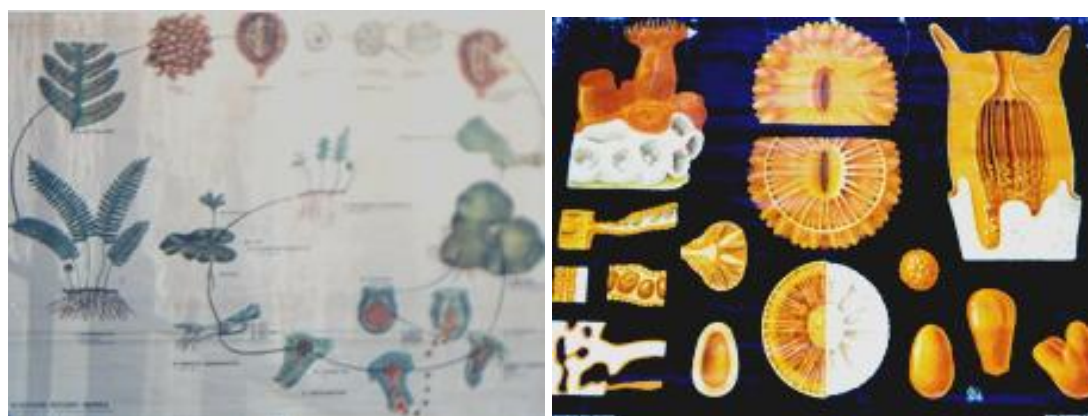


Figura 131 – Exemplos sobre plantas para o estudo das ciências naturais⁴³⁷.

⁴³⁶ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴³⁷ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

O mesmo sucedia em relação aos animais e aos seus detalhes anatómicos, de toda a espécie, tal como observamos na figura 132, onde do colorido ao realismo e naturalidade, tudo concorria para aumentar essa admiração pela ciência e o reconhecimento da sua capacidade cumulatória de conhecimento real. De novo, tal como nos anteriores, estamos perante realidades construídas mas esse aspeto nem era notado tal o seu impacto visual e a sua eficácia didática.



Figura 132 – Exemplos sobre animais para o estudo das ciências naturais⁴³⁸.

É evidente que toda esta cientificidade não era suficiente era necessário maravilhar os alunos também com o conhecimento anatómico do corpo humano, tanto em termos internos como externos.



Figura 133 – Exemplos sobre corpo humano e órgãos dos sentidos⁴³⁹.

Era necessário demonstrar as características dos seus órgãos, as suas formas de funcionalmente, as suas anomalias, ou seja mostrar que também esse imenso universo

⁴³⁸ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴³⁹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

que é o corpo-humano não tinha segredos para a ciência e assim de modo rigorosamente científico encontrar-se-iam soluções para todos os problemas que surgissem. Uma vez mais ver para crer, toda esta visualidade colorida e real patente aos olhos dos estudantes mostrava como quão completo era o conhecimento científico. Penso que percebe a implicação de tudo isto, aqui não estava só em jogo o prestígio e a credibilidade do conhecimento científico, equacionava-se também o uso da medicina, na qual se devia acreditar sem reservas, como forma de intervenção científica sobre o corpo humano do qual todo devíamos cuidar. Além disso eram formas de captação de candidatos para as atividades científicas, neste caso da medicina.

Era toda uma atividade que não podia deixar nada para trás assim e relacionado com o corpo humano surgiram também os diversos quadros ligados à alimentação de que já lhe falei e também por exemplo exemplar da figura 134 que trata de modo bem científico, bastante esquemático a atividade dos órgãos digestivos, que era o que constava no seu título.



Figura 134 – Exemplares sobre a atividade dos órgãos digestivos⁴⁴⁰.

Podíamos ainda referir muitos outros quadros sobre variadas temáticas que comungaram desta forma de divulgação da ciência que foi tão marcante dos jovens que os observaram nas escolas como por exemplo os quadros presentes na figura 135 o primeiro sobre astronomia e o segundo sobre a observação mineral ao microscópio. De novo o seu rigor, a sua expressividade, a sua visualidade concreta, eram um hino à ciência em todo o seu esplendor.

⁴⁴⁰ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).



Figura 135 – Exemplos sobre astronomia e observação microscópica⁴⁴¹.

Concluindo. A ciência é um dos campos com maior credibilidade no mundo em que vivemos. Mesmo sabendo das suas lacunas e limites, da sua falibilidade, das suas possibilidades de revisão, da relatividade do conhecimento proporcionado, a verdade é que o comum dos mortais acredita na ciência e naquilo que lhe é apresentado como evidência científica ou cientificamente comprovado. Penso que uma parte da explicação para este crédito tem a ver com a escola moderna. A escola, ao serviço do Estado, enquanto divulgadora de atividades científicas traduzidas nas suas variadas disciplinas e programas, contribui para a concretização de uma imagem de ciência que nos leva a aceitar sem questionar. Esse trabalho é feito quotidianamente através da comunicação de conhecimento com origem em pesquisa científica do passado mais ou menos recente e é muito sublinhado pela presença de imagens, porque naturalmente se acredita no que se vê. A visualidade é uma das mais eficazes formas de afirmação científica e as imagens parietais também contribuíram para esta finalidade escolar. O acreditar na ciência, no seu enciclopedismo, na sua resolução para tudo e no caráter definitivo do seu conhecimento foi mais uma das facetas desta moral civilizacional de matriz europeia, pois o valor das ciências e a sua eficácia são alguns dos valores e comportamentos induzidos pela escola ao serviço da sociedade. Paralelamente é uma forma de cativar mais pessoas para contribuírem para a ciência com o seu trabalho.

5.4 – O trabalho

“Trabalho, m. Aplicação da actividade intelectual ou física. Serviço. Fadiga. Acção de um maquinismo. Resultado dessa acção. Resultado de um serviço ou de uma actividade física ou moral do homem. Labutação. Cuidado ou esmero em qualquer serviço. Aflição, inquietação. Exercício. Obra que está para se fazer ou em via de execução. Maneira como se exerce a actividade intelectual ou material. Acção mecânica dos agentes naturais. Fisiol. Fenómeno orgânico no interior dos tecidos. Pl. Discussões ou deliberações (falando-se de uma corporação). Empreendimentos gloriosos e fatigantes. Aflições, cuidados. (Do lat. hip. *trabaculum* ou *trapalium*). (Figueiredo, 1953 : 1363).

⁴⁴¹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Falemos agora de trabalho, sabendo que é difícil falar sobre ele porque no fundo o trabalho é tudo. Podemos referir-nos ao trabalho físico, todas as ações e atividades desenvolvidas pelas pessoas; ao trabalho intelectual, todas as atividades humanas feitas através da utilização do raciocínio e da inteligência, com maior ou menor criatividade e estudo; ao trabalho académico, as tarefas que se fazem no decorrer de uma carreira desenvolvida no sistema de ensino, independentemente do seu grau; ao trabalho espiritual, as tarefas de reflexão e exercício mental sobre si próprio; ao trabalho enquanto componente da física, medida da energia transferida pela aplicação de uma força ao longo de um deslocamento; ou ao trabalho como fator económico. Trabalho será numa visão clássica o conjunto de tarefas realizadas ou o esforço feito por uma pessoa. Assim praticamente todas as atividades são trabalho, aliás deixe que lhe diga que me faz uma certa confusão ver como algumas forças políticas falam de trabalhadores, como se só alguns trabalhassem, como se todos os outros não fizessem nada, quando no fundo dum modo ou de outro toda gente trabalha. É um campo tão vasto, um termo tão polissémico que tratá-lo dá também muito trabalho, é uma *carga de trabalhos*. Espero sinceramente que compreenda o meu ponto de vista evitando que eu me *meta em trabalhos*.

O trabalho é inevitável no quotidiano dos indivíduos, pelo trabalho se conquistam alvos, se concretizam sonhos, se alcançam objetivos e claro se *ganha a vida*. Sendo tudo o que existe fruto do trabalho de alguém, as sociedades modernas, para continuarem a existir, para se desenvolverem, têm constantemente que promover o trabalho, de fazer mesmo o seu *culto*. As expressões populares disso dão conta, “trabalha para seres homem”, “o trabalho é que educa”, “a sorte dá muito trabalho”, “isto é fruto de 90% de transpiração e 10% de inspiração”. Essas e tantas outras expressões mostram que o culto do trabalho está bem entranhado no imaginário e ideário social.

Em tudo isto entra um outro campo que se interliga diretamente com o do trabalho, o da economia. Esta economia global que paira sobre nós como uma entidade superior que todos temos de servir. Em nome da economia se pedem sacrifícios, ou seja mais trabalho, se valoriza ou, mais frequentemente se desvaloriza a remuneração que lhe deve corresponder, se hierarquiza os vários tipos de trabalho desenvolvidos por cada um, etc. A economia aparenta ser como que a nova *religião* e os economistas são os *sacerdotes* deste *culto* máximo do século XXI, mesmo quando se enganam devem ser respeitados e ouvidos. Tal como o Estado ela está acima de tudo e de todos, numa existência mítica, e condiciona os próprios estados e os seus governos a obedecerem-lhe. É um culto progressivo, desenvolvido pelas sociedades modernas que conduz à situação atual onde a palavra economia e, claro, *os sagrados* mercados marcam a nossa existência quotidiana. Curiosamente parece quase esquecido o fator trabalho, fala-se em sacrifícios, em

esforços coletivos, evita-se o termo trabalho, exceto aqueles que falam sempre em nome dos trabalhadores, tornando-os também numa entidade mítica, numa visão ideológica que esquece esta verdade simples, todos trabalhamos. Assistimos ao desaparecimento da política, os próprios políticos não gostam de se reconhecer como tal, para triunfo da tecnologização, os governantes assumem-se cada vez mais como técnicos especializados, ou seja aqueles que fazem um trabalho especializado, vistos como os aplicadores de um conhecimento científico, como tal superior e incontestável, como lhe disse anteriormente.

Neste ambiente em que vivemos e para o qual nos conduziu a sociedade moderna com o triunfo da ciência e da tecnologia, impõe-se pois a economia como ciência dominante e condicionadora de todas as outras. Mas a verdade é que a economia não é mais do que o resultado das escolhas das sociedades, ou seja das linhas de rumo traçadas por políticos, assumam-se ou não como tal e essas mesmas escolhas podem manter-lhe ou alterar-lhe o rumo. Na base de toda a atividade económica está sem dúvida o trabalho e as escolhas são sobre mais ou menos trabalho, melhor ou pior, mais incidente num setor ou em outro. Significa pois que voltamos ao trabalho pois só com trabalho se consegue fazer seja o que for.

O culto do trabalho, o reconhecimento da sua importância como base do desenvolvimento económico e social desenvolve-se com a ascensão progressiva da classe burguesa. São os próprios cidadãos que têm de construir as sociedades, não os escravos como no passado. Como a historiografia mais clássica apontou o trabalho é um valor bem burguês bastante incrementado com a *Revolução Industrial* e bastante propagandeado pela modernidade nesta *civilização ocidental de matriz europeia*. Os Estados modernos tiveram que desenvolver formas de governo que levassem os sujeitos a integrar-se pacificamente nesta obrigatoriedade de trabalhar, em prol da comunidade, o que foi feito em parte pela demonstração de que era para o bem geral e coletivo, de que beneficiava também cada indivíduo. Como Foucault nos mostrou a forma mais eficaz de o estado exercer a sua governamentalidade foi a da integração plena dos indivíduos, ou seja a sua sujeição e para obstar a recusas e resistências desenvolveram-se tecnologias de autosujeição. O indivíduo autosujeito é levado a pensar que escolheu livremente, neste caso que trabalha porque é o melhor para si, porque essa é a sua escolha pessoal, o seu autocompromisso.

Voltamos aqui à escola moderna e ao modo como serve os interesses do Estado divulgando e promovendo os vários valores sociais, induzindo escolhas, promovendo a educação integral cada vez mais abrangente e a autoeducação, ou seja autosujeição, como tal pacífica e consciente. Esta imensa *máquina* integradora, esta *fábrica de mesmificação*, é também responsável por levar as pessoas que por ela passam a sentir como obrigação trabalhar, escolher uma profissão e desenvolver uma atividade que seja útil para o coletivo, construir uma carreira que beneficie a todos. Foi um adjuvante para

o culto do trabalho, apenas mais um valor integrado nessa moral social/civilizacional de que lhe tenho vindo a falar.

Coloca-se então a questão de saber como é que a escola fez/faz isso, como ela induz as pessoas a trabalhar, lhes incute a noção de que todos os trabalhos honestos são úteis e importantes, sendo todos essenciais para a manutenção e reprodução da sociedade e do Estado-nação, visto aqui não como uma máquina de governo das populações, mas como um conjunto integrado de pessoas com as mesmas origens, percursos e interesses. É evidente que isso é feito de vários modos, nomeadamente pela ligação das matérias e currículos com os quotidianos e atividades e pela amostragem contínua de profissões que servem bem os propósitos sociais, entre outras abordagens. Como certamente percebe o papel das imagens é também a este nível incisivo e atuante e o das imagens parietais em particular teve/tem o mesmo efeito. Vamos pois observar algumas imagens e tentar descortinar como sub-repticiamente de modo *natural* colaboraram para levar os jovens a valorizar o trabalho e as mais variadas profissões. Digo-lhe uma vez mais que foi/é uma ação contínua que atua pela sucessiva e contínua confrontação do aluno com o mesmo tipo de imagens. Note também que algumas das imagens que vamos agora observar já lhas mostrei anteriormente, simplesmente estamos a visualizá-las de novo segunda uma nova perspetiva de análise.

Alguns quadros ligados ao ensino das ciências naturais levavam, por vezes, a um aproveitamento que apontava para algumas atividades e profissões socialmente úteis. Imagens sobre animais, plantas, minerais e corpo humano, ou primeiros socorros, entre outros permitiam falar de investigação científica, atividade agropecuária, mineração, atividades ligadas à saúde (medicina, enfermagem, farmacologia, fisioterapia, etc.), estavam ali implícitas possibilidades de muitas ligações a profissões e atividades humanas, ou seja a trabalho.

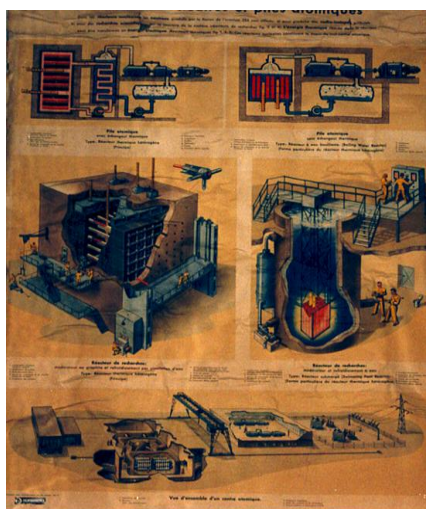


Figura 136 – Exemplos sobre produção de energia atómica⁴⁴².

⁴⁴² Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

A imagem da figura 136, já anteriormente observada, revela o contexto da produção nuclear e se olharmos com atenção vemos lá pessoas em atividade, assim é também a divulgação de um tipo de trabalho onde se encontram cientistas/investigadores, técnicos, burocratas e operários. Fica a noção da sua importância enquanto trabalho e o convite implícito para que se juntem aquela atividade.

Outro tipo de imagens ligadas ao ensino das ciências naturais é ainda mais direto. Um contexto abordado explicitamente pelas imagens deste tipo é o contexto rural onde se desenvolvem atividades de natureza agropecuária, são várias as imagens que o abordam divulgando atividades e ou profissões que ali têm o seu lugar. Mostram que eram também trabalhos importantes e socialmente úteis, o que era relevante numa sociedade tecnologizada com pendor para a industrialização e os serviços. É o caso da imagem da figura 137 dedicada à apicultura



Figura 137 – Exemplar relacionado com a atividade da apicultura⁴⁴³.

Ali podemos ver algumas abelhas e certos pormenores anatómicos relacionados com a produção do mel, bem como uma placa de uma colmeia cheia de fafos e uma cabana de madeira própria para guardar as colmeias de onde sai um apicultor em plena laboração, devidamente protegido e com instrumentos próprios da atividade. Era o valorizar de uma tarefa diferente e menos vista, sobretudo pelos alunos mais urbanos, colocando em relevo a sua importância e divulgando-a como uma forma de trabalho.

Mas existem várias outras imagens construídas para as aulas de ciências naturais, sobretudo ligadas ao conjunto da zoologia que implicam atividades várias em contexto rural e ambiente agropecuário, como por exemplo as duas presentes na figura 138. A primeira refere-se a uma atividade bem feminina nas zonas rurais, a de alimentar os animais domésticos que constituem ativos alimentares e recursos económicos, dada a sua frequente comercialização, sendo portanto uma componente socialmente útil dentro do conjunto das atividades quotidianas nas comunidades agrícolas. Neste caso trata-se do alimentar dos pombos domésticos.

⁴⁴³ Fotografia minha feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).



Figura 138 – Exemplos sobre atividades agropecuárias⁴⁴⁴.

A segunda imagem não tem ninguém presente mas pelo contexto interno da imagem e pelos instrumentos de trabalho ali presentes não deixa margem para dúvidas, retrata a criação doméstica de porcos de novo uma atividade complementar das tarefas agrícolas, logo também um trabalho desenvolvido quotidianamente com finalidades alimentares e ou comerciais, logo fundamentais na economia familiar das comunidades rurais. Esta é uma imagem que se pode adaptar a qualquer país dentro da nossa civilização, aliás a esmagadora maioria destas imagens tem essa característica não são imagens referentes a uma zona particular mas sim a uma civilização.

Existem também algumas imagens, não muitas, que se referem a ambientes bem particulares, específicos de certas zonas do globo, logo mais exóticos aos *nossos* olhos, no entanto referindo-se eventualmente ao *outro*, mas um *outro* que é membro da mesma civilização. A mensagem para *nós* é a mesma, ou seja que todos têm de trabalhar para viver. É este o caso das imagens da figura 139.



Figura 139 – Exemplos sobre atividades humanas em ambientes diferentes⁴⁴⁵.

⁴⁴⁴ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴⁴⁵ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Ali podemos ver em primeiro lugar a atividade humana num ambiente extremo de contexto nórdico de terras geladas onde os homens aproveitam o contributo dos animais no seu quotidiano, por exemplo como meio de transporte, de alces e renas. No segundo caso o contexto é provavelmente australiano e mostra uma atividade a cavalo semelhante às dos *cowboys* e dos *campinos*, só que aqui reunindo avestruzes. São ambas atividades humanas, profissionais e com importância económica. Fica a afirmação implícita de que em toda a parte todos procuram trabalhar.

Ainda num contexto rural surgem-nos duas imagens ligadas à questão dos transportes tradicionais e que são também referentes a atividades laboriosas e socialmente relevantes, inclusive a nível económico. São as que podemos ver na figura 140, a primeira representando a criação de burros e a segunda de cavalos. Na primeira além dos asnos em primeiro plano vê-se ao fundo nos montes os burros a serem usados pelos seus condutores para passearem outras pessoas por percursos sinuosos e pedregosos. Na segunda além dos cavalos e éguas com as suas crias vemos passar uma carruagem atrelada a cavalos, conduzida por um homem com essa profissão, As implicações e aproveitamentos de tais imagens são óbvios.



Figura 140 – Exemplos sobre atividades humanas em ambientes rurais⁴⁴⁶.

Ainda dentro dos exemplos de uso no estudo das ciências naturais temos mais um que me parece um exemplo paradigmático deste tipo de abordagens das atividades laborais, o da imagem 141. A imagem é dedicada às aves aquáticas, surgem ali uma série de patos de várias espécies e tamanhos num lago, ao fundo avistam-se as casas de uma aldeia e perto na beira do lago vê-se uma lavadeira em plena atividade de lavagem de roupa, antes das máquinas de lavar e das lavandarias profissionais esta foi uma atividade tradicional e importante que ocupou muitas mulheres, logo um trabalho socialmente útil. A abordagem deste trabalho não era o principal objetivo da imagem, mas não deixava de estar lá, bem visível à observação contínua dos alunos.

⁴⁴⁶ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).



Figura 141 – Exemplar sobre atividades humanas ⁴⁴⁷.

Também ao nível dos materiais parietais para o ensino da história podemos encontrar estratégias de referência ao trabalho bastante semelhantes. Assim por exemplo um quadro sobre pré-história e arqueologia, como o da imagem da figura 142, traz implícita a atividade profissional dos arqueólogos, atividade prestigiada e socialmente útil que constitui indubitavelmente uma forma de trabalho.

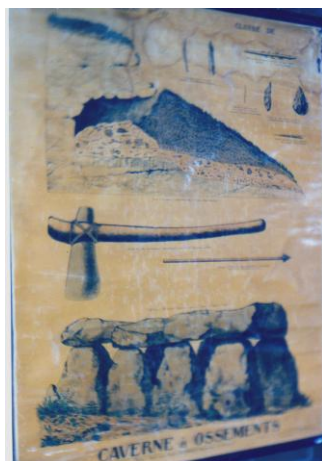


Figura 142 – Exemplar sobre pré-história e arqueologia ⁴⁴⁸.

Igualmente no conjunto de aguarelas de Roque Gameiro presentes nos Quadros da História de Portugal se podem notar várias referências ao trabalho e à sua importância, nomeadamente pela menção de várias atividades ou profissões, como na figura 143. Frades e outros homens e mulheres da vida religiosa, músicos, guerreiros, ou seja militares, homens do teatro, como o representado Gil Vicente, e camponeses, por exemplo, são algumas das personagens abordadas todas elas respeitantes a profissões ou atividades, ou seja a trabalho socialmente relevante e economicamente contributivo.

⁴⁴⁷ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴⁴⁸ Retiradas em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.



Figura 143 – Aguarelas de Roque Gameiro usadas em quadros parietais de História de Portugal⁴⁴⁹.

Mas apesar de todas as imagens que lhe acabo de referir, no geral os materiais parietais para o ensino das línguas vivas são os que melhor fizeram este trabalho de divulgação das profissões e de inculcação da importância social do trabalho. Uma imagem dum modo mais implícito outras de maneira mais explícita abordam as mais variadas situações laborais, tipos de atividade ou profissões. Contribuíram plenamente para este *culto do trabalho* de origem burguês que a *civilização ocidental de matriz europeia* assumiu plenamente na modernidade. Vejamos alguns exemplos.

Mesmo nos quadros mais antigos como os da imagem 144 o trabalho é claramente colocado em relevo, a propósito da aprendizagem e treino de vocabulário para o estudo e prática das línguas. No primeiro quadro, no contexto de uma quinta estão expostas várias maneiras de trabalhar a madeira desde o homem que a corta com o machado aos dois que manuseiam um serrote, são atividades duras tipicamente masculinas que podem fazer parte do labor complementar do camponês agricultor, ou mesmo ser atividades profissionais. Surge ainda o apanhar da fruta e a atividade doméstica da dona de casa com o seu avental, na cidade ou no campo a função de dona de casa e mãe, ou mesmo a das empregadas domésticas em algumas casas e quintas maiores eram atividades que se podiam considerar profissionais e de grande relevo. Do lado direito descobre-se o que poderá ser uma pequena estalagem onde uma mulher serve dois homens sentados numa mesa no exterior, de novo atividade humana e feminina socialmente relevante e com peso económico.

No segundo quadro podemos ver numa gare ferroviária toda uma série de atividades ligadas a este precioso meio de transporte moderno, o comboio. Bilheteiros, revisores, maquinistas, reparadores, bagageiros e outros carregadores, controladores de bilhetes à entrada e saída, vendedores de comidas e bebidas, jornais e outros, são um conjunto de

⁴⁴⁹Retiradas em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

atividades profissionais devidamente focalizadas, colocando em relevo o seu carácter laboral e profissional e a sua importância económico-social.



Figura 144 – Exemplos sobre atividades humanas ⁴⁵⁰.

Outro tipo de imagens, desenhos a preto e branco, destaca a importância de novas atividades e profissões, como por exemplo as presentes na figura 145. Agricultores, donas de casa, carteiros, professores e estudantes, são atividades de carácter profissional de grande importância social e em alguns casos de impacto económico, que a escola salientou.

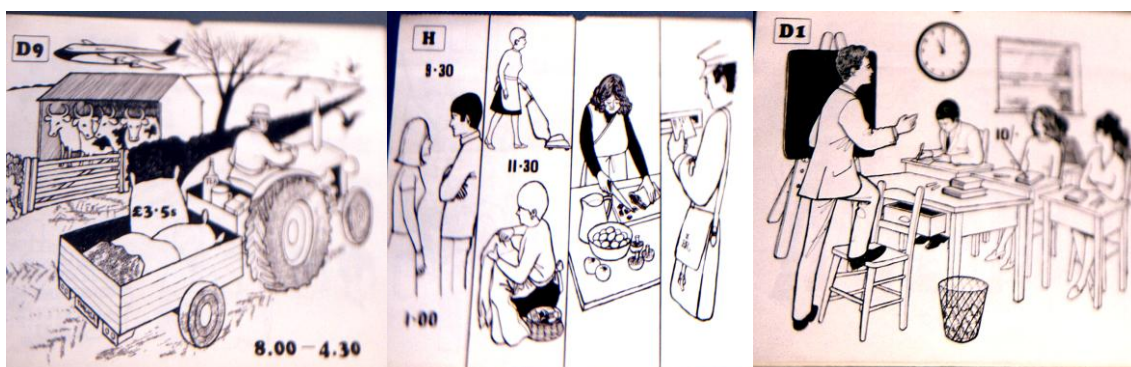


Figura 145 – Exemplos sobre atividades humanas ⁴⁵¹.

Depois temos as mais variadas imagens sobre os sectores mais produtivos, fundamentais para a evolução da sociedade e a independência económica do Estado, para as quais devia chamar-se bastante a atenção e valorizar. É o caso, por exemplo das imagens da figura 146 que mostram respetivamente uma fábrica e uma mina. No primeiro caso retratam-se todos os envolvidos no processo produtivo industrial e sua distribuição, operários, encarregados, engenheiros de bata branca, carregadores, operadores de

⁴⁵⁰ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴⁵¹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

empilhadoras, motoristas de pesados e ajudantes, empregados de escritório no andar superior envidraçado, todos contribuem com o seu labor e profissionalismo. Na mina passa-se o mesmo, mineiros e encarregados, carregadores, operadores de elevadores e outros mostram quão difícil e proveitoso é o processo de mineração.



Figura 146 – Exemplos sobre atividades humanas produtivas ⁴⁵².

A importância do sector marítimo e pesqueiro ao qual estão ligadas várias atividades profissionais economicamente importantes também não foi esquecida, como constatamos na imagem da figura 147.



Figura 147 – Exemplos sobre atividades piscatórias e marítimas ⁴⁵³.

Também ao comércio foi dado o devido relevo quer com imagens de montras de estabelecimentos comerciais como por exemplo as que estão na figura 148, quer com imagens de estabelecimentos comerciais e mercados como na figura 149.

⁴⁵² Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴⁵³ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

A apresentação de montras de estabelecimentos comerciais era uma forma implícita de aludir ao comércio com toda a sua relevância social e económica e claro chamar atenção para os trabalhadores envolvidos nesta atividade económica.



Figura 148 – Exemplos sobre montras comerciais⁴⁵⁴.

Por outro lado tanto se dava relevo aos comerciantes tradicionais com os seus estabelecimentos e empregados, como aos mercadores de ar livre, ou mesmo de carácter semifechado, com o garridismo das suas bancas. Distribuir e comercializar produtos era fundamental para o desenvolvimento moderno dado o carácter consumista da sociedade que a civilização ocidental foi construindo ao longo da modernidade.



Figura 149 – Exemplos sobre atividades comerciais⁴⁵⁵.

Claro que as atividades ligadas à construção e reparação, dada a sua importância social e peso económico, não podiam ficar esquecidas, era necessário que muitos sentissem o apelo por profissões deste tipo pelo que as imagens tinham que ser apelativas mostrando

⁴⁵⁴ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴⁵⁵ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

pessoas limpas e ordenadas na execução de tais atividades profissionais. É isso que vemos por exemplo na imagem 150 onde deparamos com o quotidiano de uma oficina de reparação automóvel e de um estaleiro de reparação naval.



Figura 150 – Exemplos sobre reparação automóvel e reparação naval⁴⁵⁶.

Os transportes, ferroviários, marítimos, terrestres e aéreos formam um conjunto de atividades profissionais bem especializadas e relevantes, fora as atividades que permitem a montante, fabrico e reparação e venda dos meios de transporte, e a jusante mercados que fornecem e locais onde levam as pessoas.



Figura 151 – Exemplos sobre meios de transporte⁴⁵⁷.

⁴⁵⁶ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴⁵⁷ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Paralelamente, desde a venda de comida e imprensa às recordações é todo um manancial económico e laboral de grande relevo social que também foi forçosamente abordado, é o que vemos na figura 151.

As atividades artísticas, com grande relevo para as musicais também foram sujeitas a abordagens em que fica claro que se trata de trabalho.



Figura 152 – Exemplos sobre atividades artísticas⁴⁵⁸.

É um tipo de trabalho de grande prestígio e notoriedade, indubitavelmente atividade laboral bem profissional e especializada que, como todas as outras, deveria ser encarada como necessária.

Finalmente existem os exemplares dedicados a atividades profissionais no âmbito dos serviços. É o caso das estações de correio e as corporações de bombeiros, como as representadas na figura 153, onde várias pessoas desempenham papéis profissionais diferentes, complementares uns dos outros, todos importantes, todos socialmente valorizados, todos apelativos.



Figura 153 – Exemplos sobre atividades humanas na área dos serviços⁴⁵⁹.

⁴⁵⁸ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴⁵⁹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

É também o caso dos serviços de hotelaria e turismo incluindo os de nadador-salvador e apoios de praia onde variadas pessoas desempenham profissões complementares entre si, importantes economicamente e de apoio indispensável às comunidades.



Figura 154 – Exemplos sobre atividades humanas na área dos serviços⁴⁶⁰.

Existem ainda exemplos sobre os serviços na área da saúde e do desporto, como os que estão patentes na imagem 155. Se na área da saúde as tarefas a executar são muito especializadas, prestigiadas e socialmente valorizadas, na área do desporto, atletas profissionais e treinadores nem sempre são reconhecidos como profissionais dada a mistura frequente com amadores, mas seja em que perspectiva for, a verdade é que são trabalho e exigem efetivamente muita dedicação e trabalho para lograr bons resultados.



Figura 155 – Exemplos sobre atividades humanas na área da saúde e desporto⁴⁶¹.

Finalmente encontramos também a clássica representação de serviços protagonizada pela repartição pública ou escritório como o da figura 156. Cruzam-se ali uma série de profissionais cujo prestígio corresponde a uma hierarquia interna, mas todos socialmente relevantes e com uma boa imagem social como profissão limpa e com futuro, o que

⁴⁶⁰ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴⁶¹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

perdurou por muito tempo, hoje dum modo muito menos claro. Fica a ideia fictícia de um trabalho menos duro e mais *glamoroso*, ainda que saibamos que todas as atividades laborais tenham os seus custos.



Figura 156 – Exemplar sobre atividades humanas na área administrativa⁴⁶².

Existem ainda alguns exemplares um pouco mais difíceis de classificar e caracterizar em termos profissionais, como por exemplo o da imagem 157 onde se ligam várias atividades humanas e profissões bem diferentes, ainda que se trate inequivocamente de profissões e consequentemente de trabalho.



Figura 157 – Exemplar sobre atividades humanas⁴⁶³.

Concluindo as atividades laborais são mais um aspeto abordado pela escola de modo a despertar nos jovens a consciência da necessidade de trabalhar. A sociedade tecnologicizada moderna necessita da colaboração de todos, toda a mão-de-obra é em

⁴⁶² Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴⁶³ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

princípio indispensável, ainda que o próprio avanço tecnológico torne algumas profissões e atividades obsoletas, lançando as pessoas no desemprego. No entanto numa civilização onde o consumo é uma importante base de sustentação, o trabalho e a sua relevância económica tem de ser incutido em todos. A escola é muito responsável pela divulgação deste ideal, usando os seus materiais, nomeadamente as imagens, para atingir tal desiderato. É mais um dos elementos desta *moral civilizacional de matriz europeia* que a escola moderna continua a incutir e divulgar.

5.5- As representações

“No grau de civilização actual, a transfiguração em génio daquilo que é segredo pode satisfazer uma necessidade muito divulgada e profundamente sentida. Ao mesmo tempo, representa uma das muitas formas da divinização de ‘grandes’ pessoas, cujo reverso é o menosprezo das pessoas comuns. Deste modo, ao elevar umas pessoas acima da medida humana, rebaixam-se as outras. A compreensão das realizações de um artista e o prazer das suas obras não são diminuídos, antes são fortalecidos e aprofundados pelo esforço para entender a relação entre as suas obras e o seu destino na sociedade humana. O talento especial ou, como se dizia no tempo de Mozart, o ‘génio’, que uma pessoa não é, mas tem, é um dos elementos mais determinantes do seu destino social e, nesse sentido, é um facto social, tal como o talento simples de pessoas não geniais” (Elias, 1993: 66).

A sociedade moderna tem sempre travado um debate infinito a que Elias se refere na citação anterior, o do talento e do génio. Até que ponto é que nas atividades artísticas, mas não só, o talento o génio inato é ou não mais importante que o trabalho diário e consecutivo? Esta é uma questão sempre pertinente. No fundo ao colocá-la deparamo-nos com representações extremas da realidade humana, os que trabalham e não têm talento algum e os que têm todo o talento quase sem trabalho. O que acontece na maioria dos casos em que se nota algum talento, ou seja uma tendência pessoal, e criatividade, encontramos-lo enquadrado com bastante, ou pelo menos algum trabalho. Tanto as ideias extremas das pessoas que são apenas trabalhadoras e das que nasceram geniais, como até sobre as pessoas que possuem doses variáveis de ambos, são frequentemente estereótipos, ou seja exemplos usados com muita frequência. É apenas um motivo para pensarmos que estamos constantemente a lidar com representações da realidade, ou seja, no fundo, estereótipos que a sociedade coloca perante nós para nos motivar.

Esta motivação de que lhe estou a falar tanto se faz pela positiva como pela negativa, isto é, tanto podemos ser levados a tentar enquadrar-nos no exemplo típico apresentado, procurando ser o mais parecido possível com ele, como precisamente pelo seu contrário, recusando-o como negativo. No caso do exemplo *positivo* o efeito acaba por ser frequentemente o contrário do desejado, quanto mais se valorizam algumas figuras tanto mais se desvalorizam e apoucam os outros, o comum dos mortais, podendo desmotivá-los. O *génio* seja em que área for é em grande parte uma construção social mítica que se coloca em oposição à vulgaridade comum. Deve servir para motivar os outros, para

promover o aparecimento de, senão génios, pelo menos grandes talentos. Na prática o efeito é frequentemente o contrário, tanto se sobrevaloriza as grandes figuras, as pessoas perfeitas pelo menos numa dada área de atividade, que se torna muito mais difícil alcançá-los dado o pedestal alto em que foram colocados. Este procedimento faz muitos sentirem-se de tal modo inferiores que pode levá-los a nem sequer tentarem seja o que for.

As representações exemplares estão por toda a parte mitificando o ideal de uma existência difícil de alcançar, mas que deve ser o objetivo de todos, seja qual for a área em que se mova. Hoje em dia este tipo de mistificações míticas é uma constante na imprensa, mesmo na que se apresenta como mais séria e de referência. Estamos constantemente perante formas de representação, ou seja estereótipos. Este modo de pensar, valorizador de certas pessoas e certas formas perfeitas de fazer as coisas de modo que podemos considerar ideal, é também parte dos valores civilizacionais que se incutem nos mais jovens e se reproduzem ao longo da *marcha civilizacional*. De novo encontramos a escola nesta encruzilhada, a escola moderna difundiu a ideia de talento e ou capacidade superior, quando não mesmo de génio, como exemplo que os alunos deveriam seguir pelo trabalho e dedicação. Era também uma forma de autoconduta, de cuidar de si, o procurar seguir os diversos exemplos estereotipados que lhes eram/são constantemente exibidos.

É de novo evidente que a escola fez isso de várias formas desde o colocar em evidência as biografias e os retratos das grandes personalidades da história das ciências até exibir constantemente imagens que representam realidades absolutamente ideais. Nesta questão das formas ideais de representação, como certamente já percebeu, as imagens têm um papel relevante e entre elas estão, claro, as parietais. Vamos pois ao encontro de algumas imagens parietais, tentando perceber como elas ajudaram a construir imagens míticas e perfeitas das realidades que quiseram divulgar. O que a escola dispôs perante o olhar dos alunos não foram imagens de plantas, de animais, de laboratórios, de pessoas, de quotidianos de lugares próximos ou de lugares exóticos, o que a escola mostrou foram apenas representações estereotipadas e idealísticas, construídas como perfeitas, mitificadas até, dessas realidades.

Começamos pelas imagens de ciência. A visão clássica de objetividade científica foi muito construída por imagens idealizadas desse conhecimento científico que serviram para o mitificar. Através de imagens como a da figura 158 procurou-se mostrar a perfeição da capacidade de seriar, enumerar, catalogar e classificar da ciência moderna. É evidentemente uma imagem construída com esse fim e que o faz com muita eficácia. Trata-se da exposição de animais reais só que seria praticamente impossível juntá-los assim em simultâneo num mesmo espaço, logo constitui uma realidade idealizada., ou seja uma representação perfeita, mas irreal dentro do seu realismo. É uma imagem mitificadora da ciência, uma estereotipização, apenas uma representação dum real que

foi construído para ilustrar a capacidade da ciência e atrair pessoas ao mundo maravilhoso da ciência enciclopédica. Existe também uma sensação de plenitude, como se estivessem a disponibilizar a totalidade do conhecimento possível sobre o assunto.



Figura 158 – Exemplar para o ensino das ciências naturais⁴⁶⁴.

Encontramos muitas outras imagens relacionadas com o ensino das ciências que partilham as características atrás expostas. São de novo realidades idealizadas, imagens estereotipadas duma ciência ideal que se pretende transmitir, captando talentos para a ciência e provocando nos outros o espanto por essa mesma capacidade científica. Quando na figura 159 se coloca um exemplar onde se vislumbram vários tipos de ninho está-se a dar margem de atuação para a capacidade enciclopédica e totalizadora da ciência, além de todas as outras características anteriormente explanadas. O mesmo sucedendo com a imagem dos astros que idealisticamente coloca as diversas fases da rotação num mesmo plano, ou seja numa realidade fabricada e ideal. Trata-se indubitavelmente de formas ideais de representar a realidade cujas características se julga, ou pelo menos se faz crer que se julga, conhecer.



Figura 159 – Exemplos para o ensino das ciências naturais⁴⁶⁵.

⁴⁶⁴ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴⁶⁵ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Imagens de plantas com cortes e detalhes da sua constituição física, flores e frutos e tudo o mais, dispostos num único e mesmo plano são de novo representações ideais dessas plantas, realidades construídas para evidenciar as suas características e o caráter abrangente e completo do conhecimento científico, concreto, sobre elas.



Figura 160 – Exemplos para o ensino das ciências naturais⁴⁶⁶.

O mesmo sucede com as representações de animais, incluindo o ser humano. De novo encontramos representações ideais de realidades fabricadas para ser a demonstração perfeita da profundidade do conhecimento científico com caráter enciclopédico e um conhecimento total e finito, como o duma ciência que já estivesse pronta e que alcançara o conhecimento absoluto e total. Também a qui a realidade é fabricada com cortes, detalhes anatómicos e representações de partes variadas num mesmo plano, tentando colocar a totalidade do conhecimento num só plano, ou seja, numa só imagem. Era como conter um mundo numa imagem. Representava o enciclopedismo científico no seu auge.



Figura 161 – Exemplos para o ensino das ciências naturais⁴⁶⁷.

⁴⁶⁶ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴⁶⁷ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

No entanto as mais idealizadas, logo estereotipadas destas imagens são aquelas em que se pretende dar a ideia de um animal no seu habitat, como se fora surpreendido num momento do seu quotidiano e fotografado. Eram como momentos idílicos e congelados para sempre nos tempos.



Figura 162 – Exemplos para o ensino das ciências naturais⁴⁶⁸.

Na verdade se olharmos com atenção, por baixo da aparência de um captar momentâneo da realidade está toda uma construção idealizada, uma representação milimetricamente controlada para dar um determinado efeito de beleza e de cientificidade que contribui para o enciclopédismo científico e para a imagem de erudição que era necessário incutir. Em alguns representam-se situações entre os animais que parecem situações familiares humanas. Era necessário mostrar, numa imagem só, que se sabia tudo sobre aqueles animais e os seus costumes, bem como os das pessoas que com eles lidavam normalmente. São de novo formas calculadas de representação, neste caso da realidade animal.

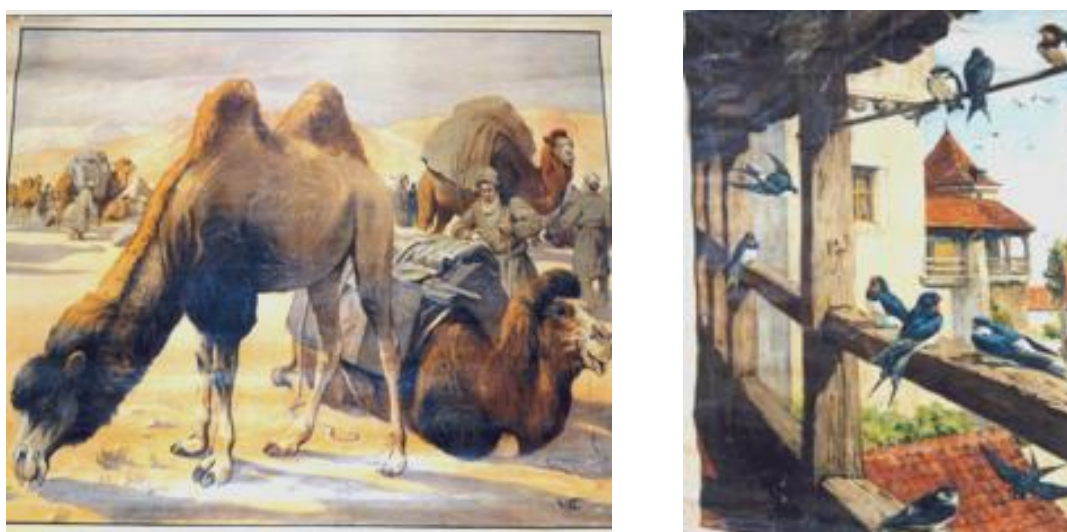


Figura 163 – Exemplos para o ensino das ciências naturais⁴⁶⁹.

⁴⁶⁸ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Existem também outro tipo de representações idealizadas que demonstram o caráter preciso da ciência e a profundidade/totalidade do seu conhecimento, as imagens microscópicas que correspondem como que a fotografias feitas no interior da observação ao microscópico e as tabelas decoradas e ampliadas, aliás todas estas imagens de ciência são visões muito ampliadas, colocando condições ideais de observação. A fabricação das primeiras chega também ao ponto, apresentado como natural, de colocar observações diferentes no mesmo quadro, como se fossem feitas em simultâneo. De novo deparamos com a ideia de ciência enciclopédica com uma totalidade de um conhecimento absoluto, tão concreto que pode ser mostrado em imagens. São portanto representações da ciência que se fazia e que a escola divulgava também com a intenção de proporcionar ideais que fossem formas de fomentar talentos e atividades científicas tão perfeitas como as disponibilizadas nas imagens.

As imagens presentes na figura 164 são bem representativas do tipo de representação científica utilizado, com todas as características que venho apontando.



Figura 164 – Exemplos para o ensino das ciências naturais⁴⁷⁰.

Também representações idealizadas de ciência são os mapas tão usados em geografia e história. Os mapas foram tão vulgarizados pela escola, e não só, que são encarados por todos como naturais e dificilmente os encaramos como eles são, formas de representação do planeta em que vivemos, ou pelo menos de parcelas dele. São representações tão ideais e perfeitas que o seu formato é estável desde há muito tempo, o que leva as pessoas a confundi-los com a própria realidade. Aliás só estranhemos quando vemos uma representação diferente, por exemplo do planisfério com o Pacífico no centro em lugar do Atlântico, como estamos habituados.

⁴⁶⁹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴⁷⁰ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

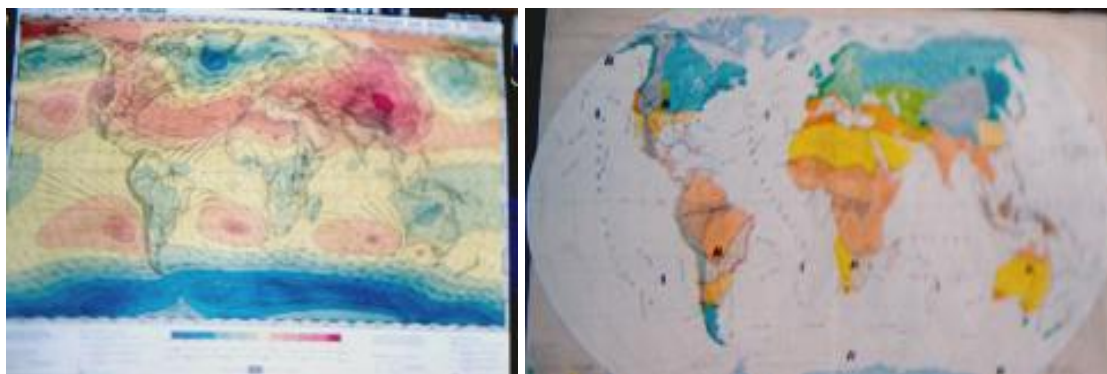


Figura 165 – Exemplos para o ensino da geografia⁴⁷¹.

Representações como, por exemplo, as do clima da terra, presentes na figura 165, são bastante semelhantes entre si, mesmo correspondendo a modos diferentes de fabricar mapas. No entanto o que parece ser esquecido é que são só representações que na verdade concreta são impossíveis de observar. Independentemente de onde nos colocarmos nunca poderemos observar uma realidade igual ao que está representado nos mapas. Eles são úteis, em princípio serão fáceis de compreender e dão um ar de ciência, de concretização de um conhecimento objetivo, quando na verdade como Monmonier (1996) e Wood (1992) evidenciaram são poderosos porque servem interesses de quem os fez e ou patrocinou, sendo a sua imparcialidade e objetividade um mito bem construído. O mesmo sucede com algumas imagens idealizadas usadas em geografia simulando fotos aéreas e com os mapas parciais de natureza histórica cujas fronteiras, localizações de acontecimentos e cores distintivas são representações idealizadas impossíveis de observar no local a que se referem. Com estas representações se incutem ideias e princípios dos mais variados.



Figura 166 – Representações da superfície terrestre⁴⁷².

⁴⁷¹ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴⁷² Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Passando às imagens para o ensino das línguas, é neste conjunto que encontramos as formas de representação mais elaboradas no sentido da estereotipização e da fabricação de ambientes ideais. Pelas imagens se dão muitos exemplos de situações perfeitas que o comum dos mortais deveria seguir o mais de perto possível. Praticamente todas as imagens correspondem a esse ideal, assim vamos apenas levantar alguns exemplos.

É no universo da família, conjugado com os papéis de género que tudo isto é muito claro. As famílias mostradas são praticamente todas funcionais perfeitas e classe média urbana típica, os filhos são disciplinados, colaboradores, limpos, arrumados e obedientes. O convívio familiar é exemplar, o pai é o chefe de família perfeito sempre limpo e apurado, trabalhador e diligente e até com habilidade e tempo para as pequenas reparações caseiras. A família reúne-se em confortável convívio muitas vezes com a presença dos acarinhados avós. Tudo isto em casas limpas, cuidadas, onde nada está fora de sítio, onde a decoração é cuidada, o tamanho das divisões é generoso, sendo perfeita a sua iluminação e o seu arejamento. Constrói-se assim o cenário perfeito para uma vida quotidiana sem mácula. Juntam-se uma série de estereótipos e idealizações e fornece-se aos alunos da escola moderna uma teatralização ideal da vida familiar imaculada. O seu carácter civilizacional é acentuado por se tratar de imagens que podem corresponder a famílias de locais e Estados diferentes e que servem de exemplo para os restantes.



Figura 167 – Representações da família⁴⁷³.

Um dos papéis mais bem construídos nestes quadros é o da mãe de família. A forma de as representar é bem assente em estereótipos. Desde logo o avental que constitui como que o uniforme, a marca distintiva e identificadora da dona de casa. A dona de casa é uma profissional ainda que a sua profissão não seja normalmente encarada exatamente como tal. Mas estas mães são definitivamente ideais, como mães, e esposas dedicadas

⁴⁷³ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

que velam sobre tudo para que nada falte às suas famílias e para que as suas casas estejam sempre irrepreensivelmente limpas e arrumadas.



Figura 168 – Representações da mãe dona de casa⁴⁷⁴.

Tudo isso é feito de modo *natural* como se não tivessem que fazer esforço para o conseguir. Além do mais são sempre mulheres de silhueta esbelta e cuidadosamente vestidas com elegância e decoro apresentando-se sempre primorosamente, tanto quando tratam das tarefas domésticas como quando vão às compras com os filhos. São formas de representação ideais que endeusam o estereótipo da mãe, esposa e mulher de família. Não existe margem para o aparecimento da realidade provavelmente maioritária, ou seja mulheres mais cheinhas, pouco aprumadas quando estão a trabalhar em casa. Sobretudo não existe margem para casas sujas, desarrumadas, pequenas ou deficientemente mobiladas, onde vivam famílias disfuncionais. São definitivamente marcas estereotipadas de uma mulher perfeita, ainda que seja uma representação duma realidade ideal que não corresponde a muitas das situações.



Figura 169 – Representações da mãe dona de casa⁴⁷⁵.

⁴⁷⁴ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴⁷⁵ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

De tudo isto fica o exemplo da família classe média onde a mulher fica em casa não exercendo uma profissão remunerada nem aspirando a uma carreira, vivendo eternamente na sombra dos filhos e dos elementos masculinos da família.

Típicas e paradigmaticamente ideais são as imagens de profissionais em contexto de trabalho. Tenta-se dar uma imagem estereotipada e ideal das profissões.



Figura 170 – Representações de ambientes de trabalho⁴⁷⁶.

A sua representação é feita como se o esforço despendido fosse simples e natural e como se os ambientes de trabalho fossem limpos, arejados, amplos e sempre muito arrumados. Na figura 170 encontramos duas imagens típicas desta forma de representação do real. Na oficina representada não existem peças pelo chão, nem manchas de óleo, nem mecânicos de mãos sujas e fatos de macaco manchados, nem estão apinhadas de carros. Na fábrica tudo é harmónico, não existe sujidade ou qualquer desarrumação, todos desempenham o seu papel de modo fácil e alegre, simulando a total felicidade.



Figura 171 – Representação de bombeiros⁴⁷⁷.

⁴⁷⁶ Fotografias minhas feitas na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

⁴⁷⁷ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

Imagens como a dos bombeiros, entre muitas outras correspondem ao estereótipo social que ajudam a difundir, os elementos ali representados parecem fazer parte de uma cena de filme, desde o modo pronto como se apressam, até ao varão que os faz descer do andar superior, logo prontos para servir os outros. É nitidamente mais uma representação idealizada que mitifica neste caso os bombeiros fazendo despoletar admiração e vontade em se juntar a eles.

Finalmente as imagens de ambientes mais exóticos e longínquos, provenientes de contextos menos vulgares na *nossa* civilização vão pelo mesmo caminho. Ou seja fazem-se representações míticas e idealizadas que concretizam o estereótipo, por exemplo das sociedades árabes, como na figura 172. Ainda que real, tridimensional e muito verosímil, não deixa de ser uma realidade fabricada para corresponder e ilustrar o imaginário social. É portanto também uma forma de representação ideal que marca bem a diferença civilizacional que nos separa. Imagens idealizadas, típicas e estereotipadas dos elementos estranhos à *nossa* civilização são uma forma de por contraste se marcar bem tudo o que integra os alunos no nosso contexto social/civilizacional. É também um trabalho ideológico dissimulado mas muito intenso que se opera continuamente numa escola que se julga inclusiva e integradora mas que marca distintamente quem fica de fora separando-o irremediavelmente.



Figura 172 – Representação de uma comunidade diferente⁴⁷⁸.

Também ao nível das imagens do passado, para uso nas aulas de história, se encontra esta idealização e tipificação que amplia os estereótipos. Representam-se realidades verosímeis do passado como se fossem fotografias, reconstituindo um momento. Na verdade são apenas representações feitas muito *a posteriori* e por muito que seja o conhecimento histórico de quem as elaborou/elabora a verdade é que não estiveram lá e muito do que apresentam, ainda que credível, é produto da imaginação, logo ficção ainda

⁴⁷⁸ Fotografia minha feita na Escola Secundária de Passos Manuel cerca de 2002 (Lopes, 2004).

que com um fundo real. São representações calculadas para causar efeitos específicos ideologicamente não isentos, pois isso não existe.

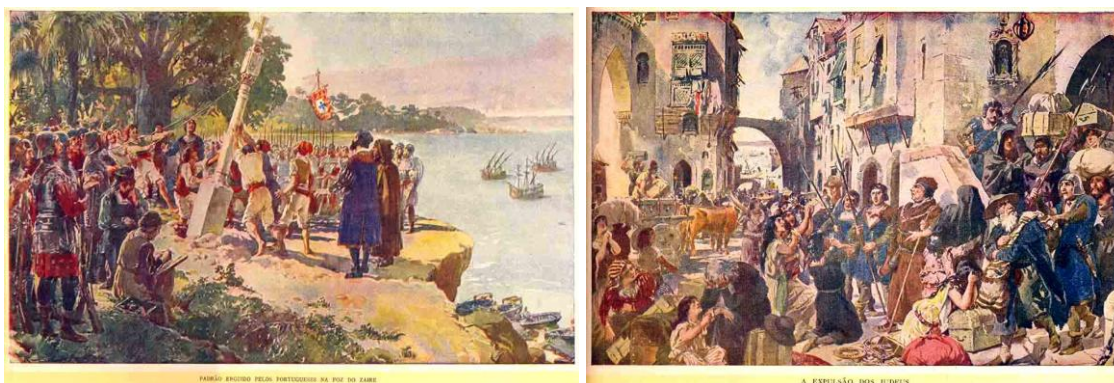


Figura 173 – Aquarelas de Roque Gameiro usadas em quadros parietais de História de Portuga⁴⁷⁹.

Concluindo, a generalidade das imagens que temos observado ao longo do percurso desta tese são representações ideais que ajudam a mitificar realidades estereotipadas. Através da representação de cenários perfeitos e extremamente ideais não só se propagaram princípios ideologicamente tendenciosos, como se traçaram horizontes genialmente perfeitos que os cidadãos vulgares enquanto alunos deveriam procurar alcançar o mais possível. Foram/são formas de representação que sublinhando aspetos científicos e sociais fazem parte dos mecanismos de constituição dos sujeitos modernos. Colocando ideais que todos deveriam seguir contribuía-se para a auto-educação rumo à plena integração social, ou seja a mesmificação.

5. 3 -A moral

“Enquanto a moral aristocrática nasce de um ‘sim’ triunfante, dirigido pelo próprio ao próprio, a moral dos escravos, desde o primeiro momento diz ‘não’, e dirige esse ‘não’ a algo de ‘exterior, a um “outro”, a um ‘não-o-próprio’..., e a sua acção criadora reside *neste* ‘não’. Esta inversão do olhar definidor dos valores – este direcionamento para fora, que se apresenta como *necessário*, e que se substitui ao direcionamento para dentro, para si próprio – é precisamente parte integrante do ressentimento: a moral dos escravos necessita sempre em primeiro lugar de um mundo exterior, de um mundo em oposição, ou seja, em termos fisiológicos, necessita de estímulos exteriores para poder agir... A sua acção é fundamentalmente reacção. Com o modo de avaliação aristocrático passa-se o contrário: age e cresce espontaneamente e só procura o seu contrário para poder, com redobrada gratidão e alegria, dizer ‘sim’ a si próprio. O seu conceito negativo – ‘baixo’, ‘vulgar’, ‘mau’ – é apenas uma imagem tardia e pálida que serve de contraste ao conceito positivo, ao conceito fundamental, todo ele impregnado de vida e de paixão: ‘Nós, os nobres, nós, os bons, nós, os belos, nós os felizes!’ Se este modo de avaliação se engana e peca contra a realidade, tal acontece em relação a uma esfera que lhe não é suficientemente reconhecida, que despreza e que se recusa mesmo a conhecer em pormenor” Friedrich Nietzsche (Nietzsche, 2000: 35-36)

⁴⁷⁹Retiradas em 2 de setembro de 2013 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/ Alfredo%20Roque%20Gameiro%20Quadros%20da%20historia%20de%20Portugal.htm.

A moral, ou seja a existência de uma consciência baseada num conjunto de valores e princípios socialmente sustentados e vistos como universais é algo que todos conhecemos e adquirimos enquanto somos crianças, refinando-o mentalmente durante a adolescência. Toda a gente tem a sua consciência moral, a sua ética pessoal, até as pessoas vistas como amorais têm algum tipo de consciência moral. Um conjunto global de valores que estrutura as nossas ações.

“ (...) essa globalidade é a história total dos valores e a estrutura da consciência moral dos homem moderno. O domínio agora trazido à luz é o conjunto de práticas que permitiram a passagem de um padrão cultural para outro, poderíamos também dizer de um tipo de humanidade para outro. Ora nos próprios termos da filosofia de Nietzsche, estudar como a mudança de valores se processa é o mesmo que descrever a sua transmutação, isto é, descrever a formação de um valor (poder-se-ia acrescentar, formação de uma ideia, de um sentimento ou de qualquer comportamento com significado) a partir de um antípoda” António Marques (Nietzsche, 2000:III-IV)

Que a nossa civilização de matriz europeia nunca deixou de propagar os seus valores e princípios, ou seja a sua moral, por todos os meios, julgo que também é consensual e é lógico que assim seja dado que a tendência de uma civilização é a de se propagar constantemente ao mesmo tempo que defende a sua integridade contra ataques externos. A moral defendida e propagandeada socialmente é um aspeto essencial nesta defesa da realidade civilizacional. Assim voltamos de novo à escola desenvolvida pela modernidade, instituição vocacionada por excelência para a propagação desses valores e comportamentos que constituem a dita moral.

Julgo que compreende que os nossos conceitos morais não foram sempre iguais, apesar de serem apresentados como verdades essenciais na regulamentação da conduta do ser humano, eles têm uma história que os foi moldando, adaptando e reajustando à *marcha civilizacional*. Não são princípios atemporais, universais e imutáveis como alguns julgam, possuem todo um percurso histórico que fez deles aquilo que são.

“Matéria bastante para que, logo que se me abriu esta perspectiva, tenha começado a procurar companheiros com adequada erudição, audácia e qualidades de trabalho (e ainda hoje continuo a procurá-los). Porque é preciso atravessar com perguntas totalmente novas e, por assim dizer, com novos olhos, esse novo território, imenso, longínquo e oculto – o território da moral, da moral que verdadeiramente existiu, da moral efectivamente vivida.” (Nietzsche, 2000: 15)

“Pensam todos eles de um modo essencialmente a-histórico, como há muito se tornou hábito entre os filósofos. Quanto a isso não há dúvida. A inoperância da sua genealogia da moral vem ao de cima desde o primeiro momento, logo se trata de apresentar a conveniência do conceito e do juízo de ‘bom’. Decretam assim: ‘Originalmente, as acções não egoístas eram louvadas e apelidadas de boas por parte daqueles a quem se dirigiam, ou seja, daqueles a quem eram *úteis*; mais tarde, esta origem do elogio foi *esquecida* e as acções não egoístas, uma vez que por *hábito* eram sempre elogiadas como boas, passaram a ser sentidas como boas..., como se fossem em si próprias algo de bom’ Ora, vê-se logo que esta primeira dedução contém já todos os traços típicos da idiossincrasia dos psicólogos ingleses: a ‘utilidade’, o ‘esquecimento’, o ‘hábito’ e, a concluir, o ‘erro’...Tudo isto servindo de base a uma atribuição de valores que, até agora, foi motivo de orgulho do homem superior, como se se tratasse de um privilégio absoluto da humanidade. Esse

orgulho *deve* ser humilhado, essa atribuição de valores desvalorizada... terá sido alcançado tal objectivo? Por mim, começa por ser evidente que esta teoria procura e determina em lugar errado o lar onde foi gerado o conceito de ‘bom’: o juízo de ‘bom’ *não* nasce daqueles a quem se dirigiram acções *boas*! Pelo contrário, foram os ‘bons’, isto é, os nobres, os poderosos, os homens de condição e espírito superior, que se consideraram a si próprios bons, que entenderam serem boas as suas acções, ou seja, de primeira ordem, por oposição a tudo o que fosse baixo, mesquinho, vulgar e plebeu. E foi assim com base neste ‘pathos’ da distância que a si mesmo conferiram o direito de criar valores e de cunhar os nomes desses valores.” (Nietzsche, 2000: 20-21)

“ A indicação do rumo certo foi-me dada pela questão de saber qual em rigor a significação etimológica das designações de ‘bom’ cunhadas pelas diferentes línguas. Verifiquei então que todas essas designações remontam a *uma mesma metamorfose dos conceitos*: por toda a parte o conceito fundamental é o de ‘distinto’, de ‘nobre’, no sentido do lugar ocupado na ordem social, e é necessariamente a partir dele que se desenvolve a ideia de ‘bom’, no sentido de ‘animicamente distinto’, a ideia de ‘nobre’, sentido de ‘superior no plano da alma’, de ‘privilegiado quanto à alma’. E este desenvolvimento corre sempre em paralelo com um outro que faz com ‘vulgar’, ‘plebeu’, ‘baixo’, se transforma invariavelmente no conceito de ‘mau’.” A palavra alemã que designa mau é idêntica à que designa simples, ligava-se o mau ao homem simples comum, por oposição ao homem distinto, nobre. “Por volta da Guerra dos Trinta Anos, ou seja bastante tarde, esse destino desloca-se então para aquele que é hoje usual... Parece-me ser esta uma observação essencial no âmbito da genealogia da moral. E o facto de tal observação só tão tardiamente poder ser feita fica a dever-se à influência paralisante que no mundo moderno o preconceito democrático exerce sobre todas as questões que dizem respeito às investigações das origens. E isso até nos campos aparentemente mais objectivos, como nas ciências da natureza ou da fisiologia, (...)” (Nietzsche, 2000:24)

“ (...) naquelas palavras e raízes vocabulares que designam o ‘bom’, ainda hoje com alguma frequência transparece um matiz principal que indica que os mais nobres sentiam que eram gente de uma ordem superior” (Nietzsche,2000:25) Além de chamarem a si próprios poderosos , senhores, os que mandam, ou então ricos, possidentes. “Chamam a si próprios, por exemplo, ‘os verídicos’: é o que se verifica notavelmente com a nobreza grega, (...) ‘um indivíduo que é’, que possui a realidade, que é real, verdadeiro; e depois, por uma deslocação subjectivizante, passa a significar o verdadeiro enquanto verídico, sincero. Ora nesta fase de metamorfose do conceito, o termo torna-se palavra de ordem e insígnia da nobreza e desloca-se inteiramente para o sentido de ‘nobre’, por oposição ao homem comum, que Teógnis entende e apresenta como ‘o que mente’. E, por fim, depois do declínio da nobreza, a palavra fiva disponível para designar a *noblesse* de alma, atingindo assim um estado comparável ao de um fruto amadurecido e doce.” (Nietzsche, 2000:25-26)

“(...) o fruto maduro que aí encontraremos é *o indivíduo soberano*, o indivíduo que só a si mesmo se assemelha, que voltou a libertar-se da moralidade da moral, o indivíduo autónomo e supramoral (porque ‘autónomo’ e ‘moral’ excluem-se mutuamente), resumindo, o homem de vontade própria, independente e duradoura, *que está em condições de prometer...*” (Nietzsche, 2000:62)

É *nesta* esfera, ou seja, no direito de obrigações que nasceu o mundo dos conceitos morais: ‘culpa’, ‘consciência’, ‘obrigação’, ‘caráter sagrado do dever’. Os seus inícios, como acontece com tudo o que há de grande sobre o planeta, foram longa e profundamente banhados de sangue. E não será de acrescentar que esse mundo dos conceitos morais afinal nunca mais deixou de ter um certo cheiro a sangue e a tortura?...” (Nietzsche,2000:70)

A palavra moral, segundo a enciclopédia Universalis, etimologicamente deriva do latim *moralis*, tradução de Cícero do grego *éthica* e ambas as palavras designam aquilo que trata das morais, carácter, das atitudes humanas em geral e, em particular das regras de conduta e sua justificação. Frequentemente o termo latino é reservado à análise dos fenómenos morais concretos e o de origem grega para os fundamentos de toda a moral e o estudo dos conceitos fundamentais como os de bem e mal, as obrigações, os deveres, etc. A moral surge, legitimamente, como um sistema de regras que o homem segue, ou pelo menos deve seguir, tanto na vida pessoal como na vida social. Deste modo o

problema moral e os problemas da moral constituem o centro de toda a reflexão, pois toda a tarefa humana, por muito desinteressada que se acredite que seja, é submetida à questão de saber se é justificável ou não, necessária, admissível ou repreensível, segundo os valores reconhecidos ou em contradição com eles, ou seja se ajuda a realizar o que é considerado adequado e à prevenção ou eliminação do que se julga como mau. É assim que uma ação ou um caráter são julgados como morais ou imorais, tal como as regras que consciente ou inconscientemente seguimos nos atos que exprimem o nosso caráter. Evidentemente que tais regras não são as mesmas para pessoas diferentes, em civilizações e ou épocas também diferentes. Coloca-se a questão de saber como descobrir uma *verdadeira* moral e um *verdadeiro* bem, a que só a reflexão sistemática de caráter filosófico poderá tentar responder. Na verdade não existe uma moral absolutamente verdadeira, ou seja universal que obrigue todos os homens a segui-la.

A moral é pois um conjunto de regras de conduta que definem as imposições e as restrições que uma pessoa coloca a si própria sobre as suas decisões e atitudes. É uma forma de limitação do inconsciente que procura os prazeres e interesses próprios em detrimento dos outros. No geral a moral aplica-se principalmente sobre o eu. Podendo ser encarada como uma das práticas de si. Uma pessoa moral é aquela que atua sobre si mesma, as que se preocupam com a moral dos outros podem ser designadas como pessoas moralizadoras. As pessoas moralizadoras procuram impor sobre as outras os modos como elas devem agir. No fundo a moral atua sobre a liberdade das pessoas levando-as pensar sobre as consequências dos seus atos. Podemos separar a moral em duas partes distintas. O senso moral e a consciência moral. O primeiro atua quando uma pessoa é levada a agir segundo os seus sentimentos pelo próximo, pelos seus valores, pelos sentimentos em relação aos outros. O senso moral leva a pessoa a agir no imediato sob o impulso de sentimentos como a compaixão, a solidariedade ou a injustiça. Pelo seu lado a consciência moral surge na tomada de decisões relacionadas com o comportamento das pessoas, já que implica decisões relacionadas consigo próprio e com os outros, de modo a ser responsável por elas assumindo as suas consequências.

A moral tem a ver com tudo, é uma questão filosófica, existindo uma filosofia moral com implicações teóricas e práticas. É também, como disse, uma forma de consciência, que equaciona o objeto da moral, o dever, os sentimentos e os dados dessa consciência. Tem igualmente relação com a consciência ao nível da definição de caráter moral e daquilo a que alguns chamaram a ciência da moral, ou seja da moral vista como uma ciência original, onde se podem encontrar ideias morais diversificadas. Existem também as chamadas verdades morais decididas pela razão, tendo em conta a tradição e o conflito entre o raciocínio e o desejo. Encontra-se igualmente uma questão de métodos nas atuações de caráter moral, com escolhas morais de tipo dedutivo, intuitivo e indutivo, incluindo experiências morais. Apesar da sua amplitude social/civilizacional, a moral tem um caráter muito pessoal, resulta das condições psicológicas em que se

desenvolve, da reflexão e da vontade, da amplitude da liberdade, do grau de influência teológica e científica, entre outros fatores. Surgem assim as noções de dever e de obrigação moral, independentemente da concepção de obrigação moral que se possua, o que implica a noção de responsabilidade em articulação com as de direitos e deveres. Na realidade toda a moral, por muito idealística que seja, implica obrigações. O não cumprimento das obrigações resulta frequentemente na atribuição de sanções. Sejam elas com implicações físicas, materiais, sociais, religiosas, metafísicas, exteriores ou interiores, as sanções sobre o não cumprimento das obrigações morais, são eminentemente também morais. Além disso a moral relaciona-se com grandes concepções de vida, os motivos para a conduta, as finalidades da vida, o prazer, o interesse pessoal e o interesse geral, o progresso da humanidade, os sentimentos de altruísmo, a perfeição, a felicidade, os deveres e os ideais, o amor universal.

Podemos falar também de vários tipos de moral. A moral prática, casuística e útil. A moral pessoal, com a questão dos deveres relativos à vida do corpo, nomeadamente o dever de conservação da vida e rejeição de qualquer tipo de suicídio, bem como do alcoolismo e da selvajaria. A defesa da cultura física e do desporto, os deveres da vida interior e a cultura da sensibilidade e da dignidade pessoal. A cultura da inteligência e da sabedoria, da vontade e dos valores, ou seja o sentimento de responsabilidade e a cultura da moralidade, da autonomia moral, do ultrapassar do vício pela virtude. A moral doméstica, familiar, sobre a constituição da família e as teorias sobre o valor da família, nomeadamente o seu valor moral, a questão do divórcio as questões da feminilidade, os deveres para com os pais, os filhos e os conjugues e mesmo os irmãos, a autoridade familiar, e o espírito de família. Existe ainda a moral cívica e política ligadas às questões da nação, da pátria e do Estado, á volta da origem da nação e do seu princípio, das teorias sobre o valor da nação e do nacionalismo, bem como do antinacionalismo e antipatriotismo, assim como do internacionalismo. Equacionam-se aqui os deveres para com a nação e os compatriotas e a questão da guerra e da paz. Há que ter também em consideração a moral internacional, os deveres das nações umas para com as outras e as questões coloniais. Incluindo as teorias sobre o princípio do Estado, o anarquismo, o individualismo, o estatismo, as funções do Estado, a justiça e o direito de castigar, as formas de governo, a liberdade e a igualdade civil e política, o voto, a obediência às leis e às autoridades, os deveres de pagamento de impostos e os deveres e direitos dos funcionários.

Por fim, devemos considerar também a moral social, o que implica os conceitos de humanidade e solidariedade, de justiça e direito, de divisão do trabalho, deveres da justiça e respeito pela vida, pela liberdade, pela liberdade de pensamento e honra, pela propriedade, as promessas e os contratos. Há que ter em conta o trabalho, a propriedade, o direito à propriedade e à herança, os regimes de propriedade e de produção, a economia política e as críticas à economia política clássica, os conceitos socialistas e a

sua crítica à sociedade, a origem da injustiça social e as críticas aos socialismos. Implica também as questões da caridade e da compaixão, da assistência, do trabalho e do direito ao trabalho, da profissão, da divisão do trabalho, da competição, da cortesia, da indulgência e do perdão, dos bons exemplos e dos deveres para com a humanidade.

“Em todas as civilizações, desde a época clássica até aos nossos tempos, sempre se pôs o problema de saber se, de facto, existe uma regra moral, independentemente do homem, regra que ele deve procurar para se lhe submeter. Às morais pagãs, que sempre tinham buscado a felicidade, sucedeu a doutrina de Cristo, do sublime, que nasceu no Oriente, se difundiu aos poucos, provocando polémicas, heresias e transformações morais profundas. Os padres da Igreja, aceitando o conceito do direito natural da jurisdição romana, deram-lhe um fundamento teológico. O Doutor da Igreja, S. Tomás, desenvolveu e regulou sob o impulso da doutrina aristotélica, o domínio que o direito natural ia exercendo sobre o direito positivo” (Capitão, 1957: 1).

A nossa moral, aquilo que faz pertencermos ao *nós* é de base ocidental, europeia e de raiz judaico-cristã. As suas marcas vão muito para lá do campo religioso estando bem presentes tanto em crentes de várias igrejas, como em pessoas não, ou pouco, militantes religiosamente. Consiste num conjunto de valores, normas e comportamentos que nos dizem o que é bem e o que é mal, o que é bom ou não, bonito ou feio, adequado ou inadequado. A doutrinação moral está no próprio ADN da instituição escolar moderna. A escola que durante muito tempo teve também a doutrinação religiosa, ainda tem mas restrita apenas a alguns voluntariamente aderentes, como matéria de ensino de carácter quase obrigatório foi estendendo essa cobertura à educação cívica ou para a cidadania e outros campos complementares.

Note que a moralidade moderna aplicada na escola é cada vez menos punitiva e mais autoadquirida, ou melhor autoconstruída e cultivada pelo próprio sujeito que é levado a tal, pela escola, resulta também de um processo evolutivo que deixou para trás o castigo em função do condicionamento do sujeito pela sua própria ação. Na escola é sobretudo o sujeito aluno que se submete livremente aos valores e princípios que a escola lhe proporciona, convencido de que está a fazer uma escolha livre, ainda que na prática apenas esteja a ser mais um apanhado nos mecanismos integradores de *mesmificação*. As diversas decisões governamentais dentro de um contexto internacional, sobretudo europeu que evoluiu no mesmo sentido e que condicionou as práticas educativas nacionais asseguraram esse caminho. A indução da autocensura e do autopolicamento, ferramentas da governamentalidade dos sujeitos são mil vezes mais poderosas e eficazes do que a censura e a repressão provocada pelos outros.

Digo-lhe conscientemente que a autoeducação é algo que faz parte de nós próprios em certa medida constitui-nos e foi em grande medida a escola que o provocou em todos nós. Sabemos pela nossa própria vida, pelos nossos percursos como alunos que, mais do que as normas internas as obrigações e ou os castigos, somos nós próprios os nossos melhores *policías*. É evidente que o que fazemos e dizemos nesse contexto é

profundamente condicionado pelos nossos princípios, que julgamos ter sido nós a desenvolver. Esquecemos que por detrás do que somos e pensamos estão muitos anos de ensino familiar, social e, naturalmente, escolar. Trata-se no fundo de nos induzir a obedecer a um conjunto de regras e valores que designamos como princípios morais. Acabamos por obedecer-lhes *naturalmente* porque fazemos livremente o que julgamos querer fazer, ainda que seja apenas o que nos levam a efetuar, ou, por outras palavras, fazemos o que não nos é proibido fazer, até porque é o que todos acabam por ser compelidos a efetuar também. Falando foucaultianamente passa-se de mecanismos de dominação para mecanismos de desejo que são tecnologias de poder. No fundo estamos a perceber como nos tornamos aquilo que somos. Falamos de tecnologias porque se trata do que se faz para que algo exista por si só. Procura-se promover a *mesmidade*, mesmo que sobre outras designações.

A moral é geralmente inculcada através de formas de doutrinação e isso acontece um pouco por toda a parte, mesmo fora do nosso contexto civilizacional. Deste modo constata-se que a escola, ou melhor dizendo as escolas, mesmo em sociedades significativamente diferentes, encarou também como tarefa sua essa doutrinação moral. Julgo mesmo que essa é uma característica das escolas desde sempre. O que significa que o mesmo é verídico para a escola moderna neste contexto civilizacional dito ocidental de matriz europeia. Nas sociedades de matriz muçulmana, por exemplo, as escolas ligadas às mesquitas fazem também uma doutrinação inculcando uma moral evidentemente relacionada com aquela religião. O mesmo sucede com outras escolas e religiões ao longo dos tempos. Aliás a nossa escola moderna ao longo do seu percurso confundiu muitas vezes moral com religião, pelo menos ligou-as, existindo uma ideia redutora sobre a moral por parte de muitas pessoas que apenas a relacionam com doutrinação religioso.

Um exemplo deste cuidado com a educação moral chega-nos dos EUA sendo relatado por B. Edward McCellan (1999) em “Moral Education in America. *Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*”. Este autor traçou o percurso da educação moral nos Estados Unidos desde o século XVII mostrando não só que ela sempre ali existiu, como foi evoluindo. Também ali ela se confundiu por vezes com a educação religiosa. Com a modernidade a educação moral refinou-se, num esforço para preservar o carácter.

“On the eve of the Second World War, Americans could look back at a wrenching half-century of modernization. For all of its promise of material abundance and expanded freedom, the process had left many troubling questions about morality and moral education. Despite sweeping efforts to reform moral education, especially in the public schools, Americans continued to worry about the character of their young. Moreover, they remained torn about the proper approach to moral education in the new environment of the twentieth century. Although progressive approaches had won increasing favor in the public schools of the 1930s, older programs of character education continued to have their strong champions. Sometimes the contending parties were able to reach

accommodations within particular schools, but they were never able to resolve their fundamental differences and the debates between them continued to be fierce.

Nor did the process of modernization resolve differences about the connections between religion and moral education. Although a growing number of Catholic and Lutheran parents sent their children to public schools, church leaders in both sects continued to prefer private institutions where religious and moral instruction could be combined. Critical of any purely secular approach to moral education, they continued a long tradition of criticism of the public school. Ironically, they were joined in these years by some evangelical Protestants, who were newly alarmed by the secularization of the public education. Once uncritical supporters of the public school, these evangelicals now scrutinized it carefully and undertook a vigorous, thought decentralized, campaign to resist every effort to restrict nondenominational religious activities in the classroom. Leaders in higher education were as divided as their counterparts in elementary and secondary schools. Here modernization had a dramatic effect, leading some to believe that colleges and universities could focus their efforts on research and professional preparation while leaving moral education to other institutions in the society. The enormous prestige of expertise and the growing influence of a 'value-free' science and social science made it tempting to abandon altogether traditional responsibilities for character development. Yet a large number of educators were unwilling to take that step. Instead, they searched for new approaches to the problem of moral education in modern society and developed responses that bore some resemblance to the options devised for elementary and secondary schools. Progressives proposed to use ethics courses as a way of teaching a moral sensitivity to the changing contingencies of modern life, while proponents of liberal culture and general education sought a more virtue-centered approach. While these two responses influenced a broad range of public and private institutions, many church-affiliated colleges and universities carried on a third tradition which continued to combine religion and moral education in a way that was not fundamentally different from the practices of parochial schools." (McClellan, 1999: 68-69).

Na verdade a educação moral tem sido uma constante social bem presente na escola pública ou privada, ligada mais ou menos, às questões religiosas, por vezes mesmo desligada, mas sempre presente em toda a parte e em todas as formas de ensino e de escola. As sociedades de todas as épocas, em qualquer civilização, sempre viram a necessidade de educar moralmente como um instinto de sobrevivência. Só incutindo os princípios que as enformam se mantém a sua coesão e expansão, pois que permitindo a sua contestação contribui-se para o caminho da sua extinção ou substituição por algo bem diferente. A força e o poder de uma civilização estão na solidez dos seus princípios básicos que se traduzem em direitos e deveres concretos e em juízos de opinião duradouros. Assim para que uma civilização e as sociedades que a sustentam não definham é necessário assegurar a propagação dos seus princípios e valores, ou seja as suas estruturas, contra as circunstâncias conjunturais. É necessário que tudo o que aparece de novo seja adaptado e incluído nos princípios civilizacionais de base de modo a reforçá-los em vez de os contradizer e as instituições modernas têm sido exímias na capacidade de assimilação e auto-ajuste incluindo e adaptando em vez de rejeitar. A escola pela sua abrangência e capacidade de persuasão tem sido um veículo privilegiado na doutrinação de valores, regras e normas de conduta socialmente sustentadas, trazendo a si e integrando, ou seja mesmificando, os elementos à partida tresmalhados ou pelo menos em eminência de rutura. É uma ação civilizadora muito importante, contínua eficaz e sobretudo muito discreta, que aposta nos mecanismos autoeducativos e na

indução de autoescolhas livres por parte dos sujeitos que os levem no sentido planeado para os levar. É todo um exercício continuado de apresentação de dados ditos científicos, muitos deles visualmente, e de persuasão retórica bem delineada, ainda que apresentada como evidência científica. Assim o Estado vai controlando os futuros cidadãos.

A escola portuguesa nunca deixou de visar o doutrinamento moral dos jovens no sentido de os levar para o bom caminho, ou seja o do seu controlo social, da sua obediência e integração, numa palavra a sua *mesmificação*. Vejamos alguns exemplos presentes na própria legislação que tornam esta ação clara. O decreto da *Reforma de Jaime Moniz*, por exemplo, evidenciou a dimensão transversal da educação sendo dever de todas as disciplinas contribuir para a formação integral dos jovens, onde a educação moral estava incluída. As disciplinas constituintes do plano de estudos visavam fins específicos e colaboravam na aplicação de metodologias concretas. A geografia, por exemplo, devia ajudar a desenvolver os sentimentos estéticos, pela contemplação das belezas do mundo. No fundo formatando a ideia de belo e por oposição de feio, o que é também moral. A história deveria desenvolver a imaginação, a vontade moral, pelo exemplo saudável, o sentimento artístico, o sentido histórico e o amor da pátria, da nacionalidade e da humanidade. Valores de carácter moral. A filosofia levá-los-ia a entender as potencialidades do espírito, dos seus poderes, e deveria proporcionar aos alunos, normalmente envolvidos no estudo dos fenómenos externos e materiais, a observação dos fenómenos internos e psíquicos, desenvolvendo importantes funções intelectuais e morais. O desenho deveria contribuir para o desenvolvimento do espírito dos alunos e simultaneamente auxiliar as outras disciplinas, pois o saber era concatenado. Deveria também educar os olhos e o gosto.

A moral a incutir nos jovens, transversal a todas as disciplinas, estava ali bem presente e era procurada pelos mais diversos modos. Era uma incumbência maior da escola esta moralização dos estudantes, fabricando sujeitos modernos bem integrados na sociedade.

Exemplo paradigmático, entre tantos outros, deste espírito doutrinário que coloca os interesses da sociedade moderna no âmbito doutrinário da escola atuando como uma moral, ou pelo menos uma parte dessa moral que a escola deve incutir nos jovens é uma *Circular do Ministério do Interior*, arquivada na correspondência recebida em 1914-15 no *Liceu Nacional de Passos Manuel*, mas referenciada como: “E624 – 1910-1911”. Veio emanada da 3ª Repartição da Direcção Geral da Instrução Secundaria, Superior e Especial, estando assinada pelo Director Geral, Angelo da Fonseca. Não sendo uma importante peça legislativa, antes uma das muitas comunicações quotidianas que chegam às escolas vindas dos dirigentes educativos, é muito clara dispensando muitos

comentários. Era nitidamente uma pressão sobre as escolas para conduzir os espíritos dos alunos segundo critérios de utilidade moderna. Vejamos o que dizia:

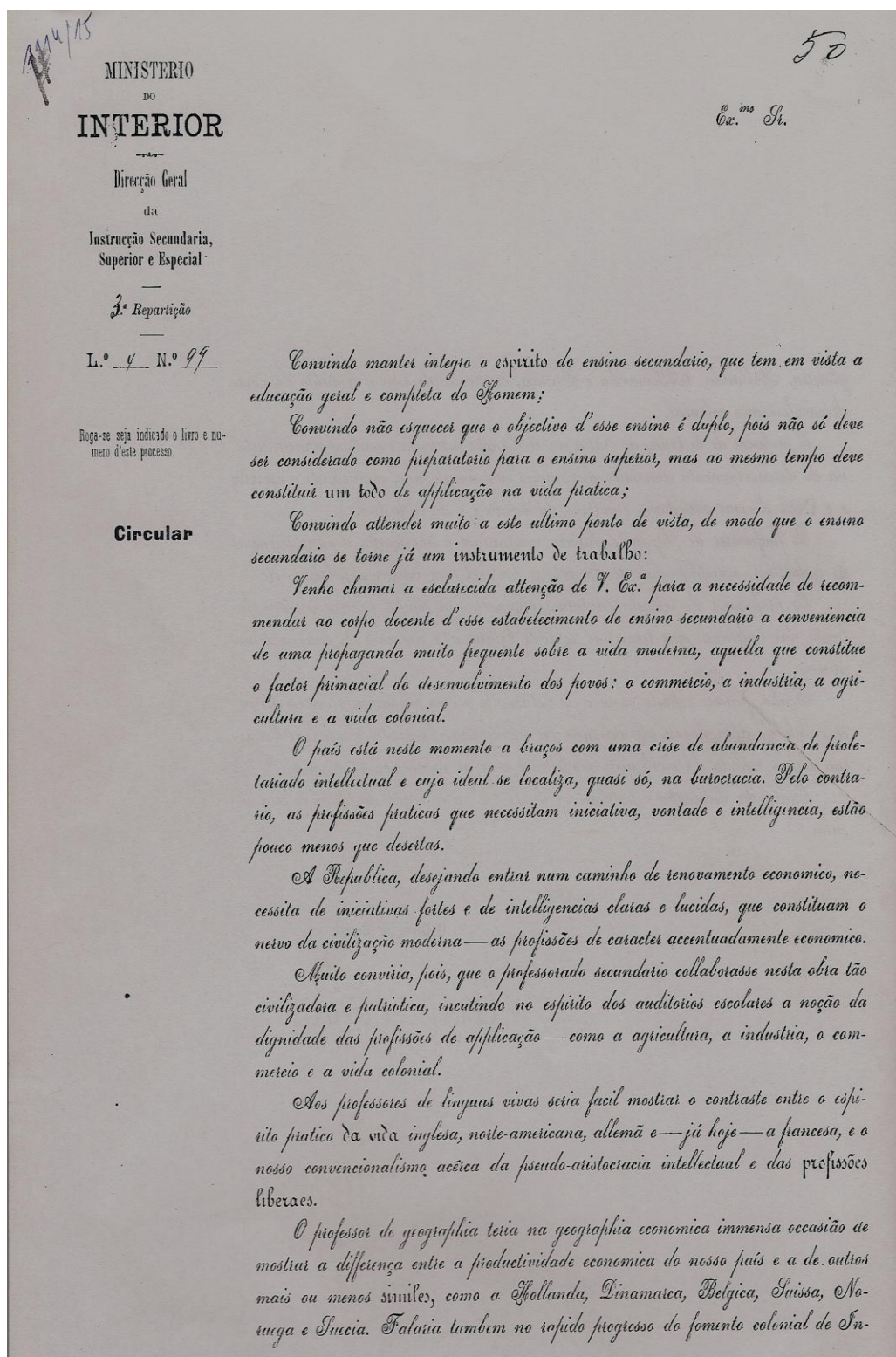


Figura 174 – Circular da Direcção Geral da Instrução Secundaria Superior e Especial-1910-11- Rosto⁴⁸⁰.

⁴⁸⁰Fotocopiada no arquivo da Escola Secundária de Passos Manuel em 2003.

glaterra, Hollanda, Allemanha e França, contrastando com a lentidão do nosso desenvolvimento colonial.

O professor de historia, ao tratar da civilização moderna e contemporanea, fallaria do desenvolvimento economico das nações euro-americanas, destacando o espirito e o ideal d'essas sociedades criadoras da sciencia e da industria.

Os professores de physica e chimica mostrariam a applicação d'estas sciencias ás industrias, exemplificando tanto quanto possivel com visitas a fabricas, etc.

Os professores de sciencias naturaes aproveitariam sempre a occasião para fallarem das industrias que tem nas especies botanicas e animaes as suas materias primas.

Tenho, parece, exposto clara e concretamente o meu pensamento acêrca da necessidade de abrir no espirito das gerações academicas horizontes novos, em harmonia com o espirito da civilização moderna e com as necessidades do país.

Espero da dedicação e patriotismo de V. Ex.^a a execução do plano d'esta circular.

O Director Geral,

Angelo da Fonseca.

8624 - 1910-1911

Figura 175 – Circular da Direcção Geral da Instrução Secundaria Superior e Especial-1910-11- Verso⁴⁸¹.

⁴⁸¹Fotocopiada no arquivo da Escola Secundária de Passos Manuel em 2003.

A *Reforma de julho de 1918* afirmava que o ensino secundário tinha por fim ministrar os elementos de uma cultura geral e habilitar para os estudos superiores, promovendo para isso a aquisição de um determinado conjunto de conhecimentos, o progressivo desenvolvimento *intelectivo* do espírito, o desenvolvimento normal do corpo e a educação do sentimento e da vontade

Em *setembro de 1918* mantinham o que se haviam afirmado em *julho* e afirmavam uma vez mais que o ensino era por classes e que as disciplinas não eram independentes. Continuava-se a defender o desenvolvimento moral, nos moldes anteriores. Discriminava-se mesmo o tipo de obras que deveriam existir na biblioteca. Deveriam existir também em todos os liceus instalações apropriadas e materiais para as diversas disciplinas. A instrução cívica deveria ser dada pelos professores durante o ensino das suas disciplinas e em palestras onde os alunos fossem instruídos sobre os direitos e deveres dos cidadãos e toda a organização social.

Em *junho de 1920* defendiam o mesmo para os fins do ensino secundário, para as bibliotecas, instalações e materiais, para os trabalhos práticos individuais, canto coral e excursões

Em *18 de junho de 1921* voltaram a falar em que o ensino secundário visava ministrar uma cultura geral e a preparação para o ensino superior, promovendo a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento intelectual do espírito, o desenvolvimento normal do corpo e a educação do sentimento e da vontade. Defendiam a existência de instalações, materiais e os trabalhos práticos individuais nos moldes anteriores. Defendiam o canto coral como forma educativa, incluindo os princípios morais, assim como os trabalhos manuais educativos. Advogavam as excursões escolares, incluindo museus e sítios históricos.

Em *setembro de 1921* defenderam praticamente o mesmo e em *outubro de 1926*, no *Estatuto da Instrução Secundária* falaram da importância das instalações bem apetrechadas e da instrução completa.

A *Reforma de Cordeiro Ramos*, em 1932, reforçou a instrução moral e cívica colocando-a logo nas primeiras classes pois toda a vida escolar e atividade dos liceus deveriam tender à formação moral dos alunos. Considerava-se como assente que a finalidade do ensino secundário era a cultura geral e a preparação para a vida social, diretamente ou como passagem para o ensino superior, que também conduzia á vida social nas suas mais altas esferas. A cultura secundária era formada pela educação moral, pela aprendizagem das línguas e literaturas, o estudo das ciências, a educação artística e a

educação física. E o ensino secundário tinha por fim ministrar os elementos de uma cultura geral, que simultaneamente servia de preparação para a vida social e de habilitação para os estudos superiores. Essa cultura geral realizava-se pelo desenvolvimento normal do corpo e do espírito, tendendo à formação da personalidade. Os estabelecimentos escolares tinham que ter instalações apetrechadas para o desenvolvimento do ensino intuitivo das disciplinas.

Em outubro de 1936, a *Reforma de Carneiro Pacheco* afirmava que o ensino liceal se integrava na “missão educativa da Família e do Estado” para o desenvolvimento harmónico da personalidade moral, intelectual e física dos portugueses, nos termos da Constituição, e tinha por finalidade específica dotá-los de uma cultura geral útil para a vida. Em relação ao desenho e aos trabalhos manuais afirmava-se que aquela disciplina seria orientada predominantemente no sentido da educação plástica e desempenharia uma função adjuvante do ensino das outras disciplinas. No canto coral além das noções fundamentais de música e do canto deveria no primeiro ciclo visar-se a impregnação dos preceitos morais e cívicos de um bom português, por meio de canções educativas, e com todos os alunos do ciclo constituir-se-ia o primeiro orfeão. No segundo e terceiro ciclos o canto coral visaria especialmente o culto das glórias de Portugal e a exaltação do sentimento patriótico, tendentes a uma forte e ativa coesão nacional, através de cânticos vigorosos e para os executar constituir-se-ia com todos os alunos dos dois ciclos o segundo orfeão. Em conjugação com a *Mocidade Portuguesa* o canto coral deveria executar frequentemente o hino nacional e os cânticos nacionais. O professor era obrigado à ação permanente de cultura geral e aos limites do programa, executando-o com a elasticidade imposta pela orientação de uma escola ativa e imprimindo ao ensino o sentido colonial e corporativo.

Em junho de 1973, na *legislação de Veiga Simão* afirmava-se que entre outras o ensino secundário tinha por finalidade proporcionar a continuação de uma formação humanística, artística, científica e técnica suficientemente ampla e diversificada, bem como a formação física, cívica, moral e religiosa.

“As práticas de doutrinação manifestam-se desde os primórdios do Estado Novo, tanto na obrigação de afixar certos pensamentos nas escolas e nos livros escolares, como na imposição do ‘livro único’, na organização física do espaço, na escolha do material didático e na atenção ao ambiente educativo. Mas o regime não confunde intencionalidade com eficácia e conhece bem os limites de uma acção estritamente escolar.

As preocupações com a formação moral e cívica dos alunos atravessam todo o currículo, prolongando-se numa vertente curricular autónoma (Educação Moral e Cívica, Organização Política e Administrativa da Nação, Religião e Moral) e, sobretudo, nas actividades da Mocidade Portuguesa. A força do Estado Novo reside na capacidade para se apropriar de ‘valores

atemporais' que, uma vez reintegrados no ideário nacionalista, traduzem uma efectiva 'invenção da tradição'.

Guilherme Braga da Cruz dá voz à ideologia dominante, em 1952, ao afirmar que 'a missão educadora da Igreja e da família, pelos títulos que fundamentam, tem primazia sobre a missão educadora do Estado.' Este facto não impede o regime salazarista de desenvolver dispositivos de controlo dos costumes e dos hábitos familiares, sobretudo nos meios mais desfavorecidos. A glorificação nacionalista da família exige uma fiscalização apertada da vida no lar, tanto no que diz respeito aos preceitos higiénicos – 'os pequeninos seres indefesos' não podem ficar à mercê da ignorância dos pais (Sara Benoliel) – como no campo dos comportamentos e da moral.

Nas classes sociais mais privilegiadas vive-se uma realidade bem diferente. Desde finais do século XIX que se difundem publicações utilitárias e recreativas dirigidas às famílias e, mais tarde, livros para a infância e para a juventude que cumprem um papel essencial na formação das novas gerações. Mais libertos da vigilância do Estado, estes grupos optam até bastante tarde, sobretudo no caso das raparigas, por estratégias de ensino doméstico e, posteriormente, por uma escolha criteriosa de colégios privados, protegendo os seus 'herdeiros' de uma excessiva convivência social. No caso dos rapazes, apesar de algumas excepções, as elites sociais asseguram a reprodução do seu 'capital simbólico' através da inscrição dos filhos no ensino oficial, como se prova pela frequência dos liceus.

Um relance sobre o Estado Novo revela que a preocupação doutrinária prevaleceu, muitas vezes, sobre a formação especificamente escolar. E que o debate sobre a educação familiar travou-se demasiadas vezes em torno de uma repartição de tarefas e de missões entre diferentes instituições: o Estado, a Igreja, a Família. Como se houvesse um excesso de presenças?! – quando foi sempre outro o nosso drama: um excesso de ausências. Historicamente, foi frágil a intervenção do Estado no campo educativo, mas foi frágil também a acção das famílias, e das igrejas, e das associações, e das autoridades locais, e das empresas, e da iniciativa particular, e..." (Nóvoa, 2005:115)

Poderíamos juntar mais argumentação e introduzir outras opiniões, mas creio ser já suficiente, espero que concorde. O que me interessa aqui e agora é enfatizar o papel da imagem neste esforço doutrinário de incutir uma moral social/civilizacional predominante. Como atrás fui chamando a atenção, ao longo dos vários capítulos anteriores, as imagens mostram aquilo para que foram criadas e simultaneamente, de modo sub-reptício, discretamente, muito pela contínua repetição, vão propagandeando também toda uma série de ideias e princípios que correspondem ao que é defendido maioritariamente no plano social. É um aspeto de ideologização permanente de ontem, de hoje e de sempre. Aliás é natural que assim seja, uma sociedade acaba por gerar imagens que a reflitam, pois falam de si própria, não seria espectável que acontecesse de outro modo. Tenho que lhe frisar de novo que estas posições que aqui assumo, ainda que certamente críticas, num exercício de quem não se demite do seu papel social de reflexão e de comunicação da sua verdade, não são um exercício de combate contra nada nem ninguém, mas sim meras constatações com base nas quais o leitor pode decidir o que bem entender. Aliás estou aqui a falar de uma realidade da qual eu também faço parte, também sou um sujeito que é produto da escola moderna, enredado em tantas contradições como todos os, outros. Também eu enquanto professor tenho ao longo dos anos feito muito uso e interpretação de imagens sem ter tido em conta as outras *realidades* que elas encerram e que me constituem, como aos outros. Não estou aqui a fazer um qualquer exercício doutrinário, apenas um exercício de análise e de constatação do que para mim me parece bastante óbvio.

As imagens parietais são a estes nível tão importantes e tão contributivas para a formação moral dos alunos como quaisquer outras, ainda que tenham tido durante bastante tempo um papel mais incisivo dado o tamanho e o impacto visual, bem como a circunstância de permanecerem penduradas dias após dias ao longo de vastíssimos períodos, comportando assim o efeito repetitivo que atua eficazmente, sendo a base da publicidade atual. É um bocadinho por este efeito que me surgiu o título deste trabalho, *a moral, mural*, ou seja o efeito doutrinário da parede, muito potente porque propiciador de autoeducação, ou seja de escolhas que os sujeitos julgam totalmente suas e livres, ainda que incutidas pelo que viram muitas vezes e sobre muitas formas. Esta moral parietal foi e é, continua a ser, mesmo que sobre outras formas aparentemente diferentes como as apresentações por “PowerPoint”, uma componente característica da escola. Não é por a ignorarmos, esquecermos, ou não ligarmos que desaparece ou deixa de se fazer sentir.

Como vimos trata-se de imagens que vão incutindo discreta e paulatinamente ideias, princípios e comportamentos, donde se deve deduzir o que é bom e o que é mau, o que é correto ou incorreto, ajustado ou desajustado, bonito ou feio, justo ou injusto. Numa palavra são imagens que incutem toda uma *moral*. Através delas, pelo seu efeito de representação ideal criadora ou exponenciadora de estereótipos socialmente adequados, constituem-se exemplos a seguir. Cuidar bem de nós é procurar o mais possível ser semelhante aos modelos que tantas vezes são colocados à nossa frente São uma tecnologia de controlo e de integração, quer dizer mesmificação, muito útil para o Estado moderno pois atua aparentando não o fazer. Baseiam-se no facto de para a generalidade das pessoas o que observam é verdade. Desfilaram assim perante os nossos olhos as famílias ideais, as mulheres e mães de família perfeitas, subordinadas aos seus maridos modelos de virtudes paternais e conjugais, bem como os filhos obedientes e respeitadores. Tudo elementos modelo de Estados-nação modernos e incontestáveis, inclusive durante muito tempo na sua superioridade colonial. Tudo gente branca, europeia ou americana dali originária. Os outros quando surgem são exóticos, inferiores e, claro, não são de fiar. Passaram também os cuidados que devemos ter connosco próprios, com o nosso corpo e não só, as escolhas estéticas adequadas, a necessidade de trabalhar e a importância de todos os trabalhos que se podem desempenhar disciplinadamente sem sujidades nem esforços desnecessários, as representações perfeitas de pessoas e realidades. E, assistimos sobretudo ao desfile contínuo esmagador da ciência enciclopédica que tudo sabe e tudo abarca. Na sua visibilidade assim patente é certamente objetiva exata e pronta, justificando as escolhas que fazem por nós e que nos impõem em seu nome, como se tudo e todos estivéssemos ao seu serviço pois as suas imensas realizações tecnológicas tudo facilitam e tudo poderão resolver.

Provavelmente existem ainda outros aspetos desta moral social/civilizacional que a escola difundiu por estas imagens e que eventualmente me escaparam. O que não me

escapou foi esta noção de que a escola moderna por todos os seus meios de doutrinação permanente entre os quais as imagens, nomeadamente as parietais para um largo período da sua história, propagou esta moral social que nos constitui sem que dela tenhamos bem conta, uma moral que é apanágio de toda uma civilização dita ocidental, cuja matriz é europeia e adaptada e adaptável às mais variadas circunstâncias conjunturais e formas de regime político. Espero que também tenha ficado com esta noção.

A chegada

“Basta sentirmo-nos nómadas uma vez, para sabermos que voltaremos a partir, que a última viagem não será a derradeira. A não ser que a morte nos surpreenda pelo caminho... A paixão pela viagem não abandona o corpo de quem experimentou os intensos venenos do desconhecido, do corpo solto, da solidão existencial, da metafísica da alteridade, da estética encarnada. Suponho, pelo menos, que assim seja.” Michel Onfray (Onfray (2009: 121)

Chegados ao final desta jornada investigativa, após termos analisado o universo parietal resistente é hora de puxar pela memória do que vimos e sistematizar as principais recordações. “Para que a viagem tenha sentido, devemos apreender um trabalho de afunilamento, de compreensão. Para passar do Diverso primitivo ao Um definitivo, impõe-se uma ascese intelectual. Porque se nos descuidarmos, é a memória que nos fabrica em vez do oposto: e pode dar-se o caso de querermos que a nossa vontade participe na reconstituição da memória. O que não penetra de uma forma nítida e precisa dilui-se, desaparece, propaga-se. A recordação formula-se através da secreção dos dejetos supérfluos. É impossível gerir a multiplicidade de informações que assaltaram o corpo. A triagem rigorosa afasta a anedota permitindo ao espírito concentrar-se no essencial – nas emoções cruciais, nas percepções cardeais. Se assim for, arquitecta-se um mundo.” (Onfray, 2009: 105).

Primeiro que nada, ao chegar ao fim é altura de fazer um balanço, do que foi feito, o levantamento e análise do material encontrado, dos *souvenirs* trazidos, das fotografias tiradas, dos filmes realizados, dos diários de bordo e apontamentos escritos ao longo da viagem. Deste modo é possível sentarmo-nos e recordar o que fomos vendo e pensando ao longo dos percursos percorridos. Esta foi uma viagem histórica, em parte uma visita patrimonial, a um património interessantíssimo, dum valor histórico-educacional imenso, que está a cair em esquecimento, muito em deterioração irreversível, tendo sido um contributo, mais um, para a fixação da sua memória e do seu aspeto físico, ainda que o aspeto principal a reter foi a sua utilização ideologizante.

Muito do que aqui constatámos não poderia ser de outra maneira. Foucault mostrou-nos que os discursos são os óculos de cada época e a imagem é um tipo de discurso, logo também uns óculos que nos permitem ver as épocas que as produziram. Os produtores das imagens de que aqui lhe falei foram antes de mais homens dos seus tempos e também eles passaram pela engrenagem da poderosa máquina escolar, logo geralmente pensavam como se pensava na sua época, era quase impossível não o fazer. É evidente que em cada época existem pessoas que conseguem pensar diferente e ir mais longe, mas além de raras também elas são condicionadas pela sua época e pelo modo como foram educadas. Além disso constatamos nestes materiais a fixação de um discurso que não é só de uma época, de uma pátria, ou de um regime político, é mais do que isso é um discurso de uma civilização que tem a capacidade de incorporar e reverter os elementos

contraditórios crescendo e expandindo-se sempre, pelo menos é essa a minha profunda convicção.

Ao longo desta tese/viagem que foi avançando por diversos espaços e tempos, em todos os caminhos percorridos procurei fazê-lo sempre de modo a que em cada etapa/capítulo ou parte de capítulo houvesse já algum tipo de balanço provisório. Procurei que cada unidade textual tivesse uma coerência interna própria de modo a constituir como que uma peça autónoma. Sem desprezar as ligações a outras unidades textuais e o sugerir de outras direções, cada uma teve um funcionamento próprio, foi o que procurei de modo a que pudesse ter uma leitura lógica por si mesma. Tentei que a minha argumentação ainda que retomada nas outras unidades textuais que compõem o conjunto da tese fosse suficientemente completa e clara em cada momento. Deste modo os instantes conclusivos foram frequentes e estar aqui pura e simplesmente a repeti-los era não só ser redundantemente, maçador, como até contra procedente pois poderia anular algum impacto que eventualmente possam ter, dada a sua repetição. Assim ainda que tenha que voltar a referir um ou outro aspeto que me pareçam essenciais o que cabe aqui é sobretudo lugar para um balanço global da narrativa e um frisar da sua argumentação principal.

Trata-se apenas de umas palavras finais, não de despedida mas sim de até já, pois como diz Michel Onfray sabemos que voltaremos a partir, que a viagem/investigação não foi a última e que mais cedo ou mais tarde passaremos de novo por ela nem que seja para ir em outras direções, até porque quando voltamos a partir/investigar, mesmo que para outras paisagens/assuntos, levamos sempre um pouco das viagens/investigações conosco até porque também elas já nos constituem, já as integrámos.

Permita-me uma vez mais, que me dirija de novo diretamente a si que leu esta tese, acompanhando-me neste conjunto de viagens. Julgo ter ficado claro que desenvolvi um modo pessoal de analisar os materiais parietais que me trouxe até á grande ideia de fundo que orienta todo o trabalho. A minha tese é a de que os quadros e imagens parietais, como a esmagadora maioria das imagens usadas em contexto escolar comportam duas missões, por um lado expõem e bem o assunto para o qual foram concebidos e por outro lado retratam a sociedade moderna que as produziu e ao retratá-la apresentam valores, ideais e comportamentos, contribuindo para a difusão de uma moral social correspondente a toda a civilização ocidental, cujas origens são europeias.

É evidente que a imagem podia ter um papel diferente pois pela sua polissemidade permite variadas análises e descobertas criativas e inovadoras pela parte dos observadores/alunos, mas isso só será possível numa escola diferente que se deseje, uma escola com lugar para a descoberta e o pensamento livre, de colaboração entre docentes e discentes, onde os alunos sejam levados a escrever livre e criativamente, onde os professores sejam colaboradores, facilitadores das aprendizagens dos alunos em vez de recitadores de uma *cartilha* e juízes da sua interiorização milimétrica, onde cada um não

tenha receio de expor e debater as suas dúvidas e inquietações em lugar das suas certezas, onde os exames e testes não sejam a mera comprovação da fixação de um pensamento único que foi transmitido. Só que provavelmente uma escola assim talvez já não fosse uma escola!...

Aliás julgo que esta visão de uma escola para o futuro é uma bonita utopia que a sociedade moderna nunca permitirá, pois então escapar-lhe-ia o controlo das massas, a sujeição/mesmificação dos alunos, a formatação social dentro da procura da *mesmidade*. De qualquer modo é importante usar bem as imagens nas aulas com maior frequência, o problema é que muitos professores não se sentem à vontade para o fazer pelo medo de não controlar ou de serem ultrapassados nas descobertas pelos alunos. Há que ousar ir mais longe e em colaboração com os jovens fazer um uso mais regular e motivador das imagens no quotidiano letivo. Mesmo que a utilização das imagens seja limitada e feita como mera ilustração, como maioritariamente hoje se faz, é necessário ter presente essa dimensão de propagação de ideias, valores e comportamentos. Os professores não podem ignorar que através das imagens estão a passar uma mensagem social importante e como tal devem estar conscientes dela e fazer um uso inteligente e responsável, mesmo desmistificador das imagens usadas em contexto escolar, seja qual for a sua origem e o meio de reprodução.

Numa época superpovoada de imagens em que muitos vivem em função delas e até para transmitirem aos outros uma imagem de si próprios, a escola que é uma fortaleza da cultura escrita, sobretudo lida, não pode mais deixar a cultura visual como um parente pobre que se esconde com vergonha, recorrendo apenas quando é necessário. Há que assumir e fomentar a componente visual na atividade letiva, só que fazendo-o com a noção clara de todas as suas implicações.

Julgo que lhe deixei bem claro que, sem me demitir das minhas responsabilidades sociais, tentei não fazer desta tese um combate contra ou a favor seja do que for. Ela é apenas uma análise que possibilita constatações que me levam a fazer uma série de afirmações e defender algumas posições que julgo adequadas e me permitem fazer propostas que cada um é livre de perfilhar ou não, como bem entenda. O que cada um faz com essas afirmações e propostas é algo que me ultrapassa. A minha grande ambição, tenho que lho reconhecer, é a de que as minhas palavras cheguem ao maior número possível de pessoas e lhes provoquem algum tipo de reação, se possível que os levem a enveredar por estudos análogos, ou não, que sejam motivados, pelo menos tocados, pelo meu trabalho.

Uma questão nebulosa sobre a qual no fim deste percurso continuo com mais dúvidas do que certezas é a de saber até que ponto estas imagens foram/são concebidas propositadamente para trazerem no seu interior, implicitamente os valores que lá encontro e que os jovens acabaram/acabam por captar. É toda uma dimensão oculta propositadamente construída ou é apenas um reflexo de imagens que, como não podia

deixar de ser retrataram/retratam as épocas em que são concebidas? Provavelmente em alguns casos por menos houve alguma intencionalidade, mas em muitos casos, provavelmente a maioria, tal como na sua utilização/interpretação não existiu/existe a plena consciência desta dimensão oculta que está lá sempre. O que não significa que lá não esteja e que não devemos ter o cuidado de reparar em tal, antes pelo contrário. Julgo que na origem os quadros parietais eram apenas uma forma de comunicação científica com utilização educacional, os seus efeitos ocultos, o seu caráter difusor de ideias, comportamentos e valores surgiu ali naturalmente, sem grande programação para tal, o mesmo sucedendo com o efeito auto-educativo que proporcionam. Desde as remotas origens em Comenius, passando por várias ramificações em variadas partes da Europa o seu aspeto de propagador de uma moral/civilizacional dominante esteve sempre lá. Posteriormente tal tornou-se evidente, era uma forma de desenvolvimento desta tecnologia e foi consciente ou inconscientemente ampliado, sendo muito utilizado. Mas tal não aconteceu imediatamente a seguir num processo linear, foi surgindo a espaços aqui e ali, por as sociedades se retratarem a si próprias. Assim é difícil aquilatar se foi mais a sociedade que divulgou esses comportamentos e valores para os transmitir ou apenas se reproduziu, sendo que tais valores, princípios e comportamentos estão no seu interior sendo inerentes à sua própria existência pois é assim que ela é. O efeito autoeducativo relacionado com a prolongada e contínua exposição dos jovens a esta imagens foi mais uma consequência, ou melhor dizendo um efeito do que propriamente um fim procurado, pelo menos durante muito tempo. A ligação entre estas imagens parietais escolares e todas as outras usadas em contexto educativo levou a que esta dimensão esteja hoje como sempre bem presente nas imagens usadas no quotidiano escolar.

Tendo em conta as primeiras questões que coloquei à partida é para mim evidente e julgo que agora também o é para si, que os materiais parietais serviram efetivamente para ensinar de modo *natural*, ou seja, porque existe a tendência a acreditar no que se vê, as imagens impuseram-se regularmente aos olhos dos alunos numa certa estratégia de repetição, levando-os a aceitar *pacificamente* o que lhes foi mostrado, aprendendo bastante. É também evidente que foram muitas as temáticas abordadas implicitamente pelas imagens didáticas, constituindo realmente uma moral civilizacional, ou seja retratando a maneira de ser e de pensar da sociedade ocidental moderna de matriz europeia. As imagens surgiram também naturalmente desde de Comenius pela necessidade de se dar visibilidade explicativa às ideias que se formulavam e sofreram uma grande ampliação com a evolução científica pois era/é igualmente necessário demonstrar visualmente a atividade e o conhecimento científico. Deste modo, lenta e gradualmente entraram na forma de raciocínio escolar tornando-se absolutamente naturais, o que contribuiu ainda mais para a *naturalidade* do ensino que a elas recorre. Trata-se de materiais que, na sua aparente simplicidade de retratar uma dada situação,

são profissionalmente concebidos e programados para lograr o efeito educativo pretendido, sendo produto de redes especializadas e internacionais de produção de materiais didáticos que concorrem para a formação integral dos alunos, rumo á *mesmidade* educativa.

Existia também de início a curiosidade sobre a especificidade dos materiais produzidos em Portugal, a tese acabou por se afastar um pouco desta questão, no entanto julgo estar em condições para afirmar que à exceção dos materiais ligados à história nacional e de alguma cartografia especificamente portuguesa, no geral os materiais cá produzidos não diferiram muito dos produzidos internacionalmente. Parece-me que se trataram de tentativas de fazer cá o que se fazia em toda a parte, talvez economizando e mostrando que também tinha-mos capacidade para tal, que também era-mos modernos. Contudo, os relativamente poucos, materiais feitos em Portugal não corresponderam no geral a necessidades locais muito específicas e não diferiram muito do que se fazia por toda a parte, sendo também produtos profissionalmente bem conseguidos, igualmente fruto do efeito *mesmificador*.

Quanto à grande questão formulada a de saber se era possível comprovar e demonstrar com rigor que os quadros parietais permitiram fazer um ensino natural através da qual se disseminou toda uma moral social e civilizacional, não me cabe a mim dar a resposta final, cabe-lhe a si leitor. Pela minha parte julgo ter deixado bem claro e fundamentado na análise concreta das imagens que tal efetivamente sucedeu, agora é a sua vez de constatar se tal ficou também claro para si, julgo que sim. O mesmo me parece em relação à sua conceção profissional e circulação internacional de modo a proporcionarem uma utilização abrangente e análoga nas mais diversas partes onde foram utilizados, independentemente das conjunturas políticas, partidárias ou mesmo de regime e das épocas. Julgo ter dado exemplos demonstrativos suficientes para que veja esta questão do mesmo modo que eu.

Outra questão que espero que tenha ficado suficientemente demonstrada, pela minha parte fiz os possíveis para tal, é que se trata de produtos com conteúdo explícito e implícito que transmitem conhecimentos de modo *natural* e fomentam a autoeducação. A exposição contínua e prolongada perante os jovens, mesmo quando não estavam a ser utilizados, servia/serve de decoração á sala de aulas mas também fomentava/fomenta a observação espontânea e a indução própria de ideias fomentando a desejada autoeducação. No entanto esta autoeducação ainda que pessoal e aparentemente espontânea é induzida e acaba por ser condicionada pelas utilizações destes materiais feitas em sala de aula e por toda a educação social que o indivíduo sofreu ao longo da vida. Julgo ter deixado tudo isto bem claro ao longo da tese. Julgo ser igualmente evidente que os estudantes vão construindo a sua identidade de sujeitos modernos no meio de uma miríade de imagens com conteúdos visíveis e ocultos, tão marcantes uns quanto os outros.

Existia à partida também a questão, esta mais difícil, de provar que mostram uma visão de ciência e de sociedade fixa, universal e imutável. Espero ter conseguido mostrar que as imagens parietais foram cientificamente concretas construindo realidades que se pretendiam inquestionáveis sustentadoras das ideias de erudição e de cientificidade. Cada imagem foi construída como um universo onde a totalidade do conhecimento disponível era enciclopedicamente colocada aos olhos do observador. Este aspeto concreto e enciclopédico dava-lhe um ar de ciência objetiva e inquestionável, como tal definitiva. Era ainda de uma visualidade que induzia o princípio da universalidade do conhecimento científico gerando admiração e captando hipotéticos talentos.

É, julgo eu, inegável que na sociedade moderna se regista uma circulação internacional de materiais e ideias pedagógicas. Os materiais parietais foram mais uns entre tantos que também circularam e foram utilizados de modo semelhante um pouco por toda a parte, a sua ambição comercial e civilizacional era penetrar muito para lá das fronteiras civilizacionais ocidentais. A sua conceção profissional e as ligações entre editoras até de países bem diferentes indiciam o estabelecimento de intrincadas redes plurinacionais de fabricantes e criadores de materiais pedagógicos que se relacionam intimamente com esta circulação internacional de materiais e ideias. O conjunto de dados empíricos que disponibilizei neste trabalho suporta bem esta ideia das redes de produção, distribuição e utilização desses materiais ao maior nível internacional, o que aliás ainda hoje facilmente se verifica.

Analisei tecnologias escolares com uma discursividade muito específica tendo-as confrontado, o mais possível, com outras formas de discurso mais tradicional que as acabam por enquadrar, abrangendo no caminho muito do pensamento histórico-educativo e não só que se tem realizado, de modo a conseguir a interdisciplinarização possível e a ter em linha de conta o trabalho dos outros. Conscientemente misturei autores e perspetivas diversas mas julgo que tal não foi abusivo pois foi feito segundo uma linha de coerência com o meu pensamento e de acordo com a estratégia que montei para levar este trabalho a bom porto, na verdade não quis expor autores ou uma grande erudição, apenas pretendi mostrar a minha apropriação desses autores e fontes numa linha de raciocínio bem própria que potenciou o meu próprio pensamento. Julgo ter chegado a temas incontornáveis da historiografia da educação segundo uma perspetiva diversa das que têm sido mais usadas. Creio ter encontrado uma outra forma constitutiva da arte de governo moderna que a escola concretizou/concretiza através de estruturas visuais consideradas indispensáveis numa escola moderna.

Como esperava à partida nesta viagem lá encontrei os suspeitos do costume, era lógico que tal sucedesse, eles são um reflexo da sociedade em que vivemos. Lá encontrei e demonstrei como a escola os divulgou e acentuou os papéis de género, a família perfeita, a rejeição do outro que é diferente, a onipotência do Estado-nação moderno, a longa persistência do ideário colonial e o cuidado de si concretizado no cuidado com o corpo.

Mas não fiquei por aqui a navegação à descoberta na forma da escrita ligada à análise das imagens levou-me também ao encontro de novos protagonistas, muito menos abordados. Assim encontrei a persistência da formatação estética de um gosto, o culto/veneração/fascinação pela ciência, a formatação dos jovens no gosto pelo trabalho que é uma forma inesgotável de felicidade e realização pessoal, a mitificação das formas de representações ideais de tudo e de todos e a inculcação moral que é feita em grande parte por todos estes protagonistas que encontrei, os do costume e os novos. Poderão existir outros protagonistas que mereceriam igual análise? Provavelmente sim, mas sinceramente não os vislumbrei e como esta viagem já ia longa deixo isso para quem o queira procurar. Eventualmente eu mesmo poderei no futuro voltar ainda a estes materiais, existem outras abordagens possíveis que ainda estão por fazer, não digo que não possa voltar, mas por agora é tempo de descansar, recuperar forças, para depois com energia redobrada avançar para novas temáticas, outros continentes/outras paisagens.

Fontes e Bibliografia

1- Fontes

1.1- Fontes manuscritas

Arquivo da Secretaria-Geral do Ministério da Educação:

Arquivo da Direcção Geral do Ensino Liceal

Série 3: Relatórios de professores

Série 23: Inventários de mobiliário dos liceus

Arquivo da Escola Secundária de Passos Manuel:

Arquivo da Comissão de Estudos do Distrito de Lisboa (1834-70)

Correspondência (1834-37)

Livros de Registo de correspondência entrada, (1854-70)

Arquivo da Secretaria da Secção Masculina do Liceu Passos Manuel

Circulares enviadas da Direcção-Geral do Ensino Liceal/ Direcção-Geral do Ensino Secundário [Colecção de] (1931-41)

Conta de gerência (1933-41)

Correspondência expedida (1933-41)

Correspondência recebida (1933-41)

Facturas [Colecção de] (1937-39)

Inventários [Colecção de] (1936-40)

Inventários de material didáctico [Colecção de] (1933-38)

Livro de actas das sessões culturais (1937-41)

Livro de actas do Conselho Administrativo (1939-42)

Livro de actas do Conselho de Directores de Classe (1933-41)

Livro de actas do Conselho do 1º Ciclo (1936-41)

Livro de actas do Conselho do 2º Ciclo (1936-41)

Livro de actas do Conselho do 3º Ciclo (1939-41)

Livro de caixa do Conselho Administrativo da Secção Masculina (1939-41)

Livro de contas-correntes (1936-41)

Livro de despesas diárias relativas à aplicação de verbas orçamentadas (1934-36)

Livros de extractos da correspondência recebida (1934-37)

Livro de movimento mensal de fundo (1934-36)

Livro de recibos (1937-41)

Livro de requisições (1935-41)

Mapas da despesa do Orçamento Geral do Estado (1939-41)

Mapas das despesas efectuadas: cópias [Colecção de] (-1937)

Mapas de receitas e despesas [Colecção de] (1934-36)

Relatórios [Colecção de] (1934-36)

Resposta a pedidos de orçamentos (1933-41)

Arquivo da Secretaria do Liceu Passos Manuel/ Da Escola Secundária Passos Manuel (-1970)
 Actas/Relatórios das reuniões sobre ensino integrado (1970-73)
 Balancete diário do material (1934-37)
 Balancetes mensais [Colecção de] (1940-41)
 Borrões de receitas e despesas [Colecção de] (-1939)
 Caderno auxiliar da conta do material (1932-34)
 Circulares da Direcção-Geral do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (1968-70)
 Circulares da Direcção-Geral do Ensino Secundário/ Direcção-Geral do Ensino Liceal [Colecção de] (1926-76)
 Conta da gerência (1931-74)
 Copiador de correspondência confidencial expedida (1855-1917)
 Copiador de correspondência expedida (1845-1974)
 Copiador de correspondência recebida (1881-1974)
 Cópias de relações de descontos e requisição de fundos [Colecção de] (1934-64)
 Documentação dispersa sobre gestão financeira [Colecção de] (1920-74)
 Documentos preparatórios da conta de gerência do Conselho Administrativo (-1937)
 Documentos referentes às contas-correntes com as dotações orçamentais [Colecção de] (-1947)
 Folha de requisições de fundos (1938-51)
 Livro de actas das exposições escolares anuais (1931-38)
 Livro das actas das sessões dos Directores de Classe/ actas das sessões dos Conselhos de Directores de Ciclo (1918-36)
 Livro de actas das sessões do Conselho Escolar (1841-1973)
 Livro de actas das sessões do Conselho de Professores (1895-1951)
 Livro de actas das sessões culturais (1937- 43)
 Livro de actas da sessão solene de abertura das aulas (1936-37)
 Livro de actas das sessões dos professores por disciplina (1913-27)
 Livro de actas das sessões dos concelhos de professores do ciclo (1937-1960)
 Livro de actas do Conselho Administrativo (1914-1961)
 Livro de actas do Conselho Administrativo relativas às aplicações das verbas orçamentais destinadas à Secção Masculina (1934-39)
 Livro de actas do Conselho Escolar de Professores Efectivos (1917-27)
 Livro de actas do Conselho Pedagógico e Disciplinar (1936-65)
 Livro de assentos e resoluções do Conselho do Liceu (1846-57)
 Livro de borrão do caixa (1933-35)
 Livro de caixa do Conselho administrativo (1918-71)
 Livro de conta-corrente do Conselho Administrativo (1914-29)
 Livro de conta-corrente dos depósitos e levantamentos com a Caixa Geral de Depósitos (1940-41)
 Livro de conta-corrente com dotações orçamentais do Conselho Administrativo (1943-1977)
 Livro de conta-corrente de receitas e despesas com o material (1937-40)
 Livro de diário de receitas e despesas (1934-37)
 Livro de movimento mensal de fundos (1950-52)
 Livro de registo da conta de receitas e despesas (1841-92)
 Livro de registo de correspondência confidencial recebida e expedida (1960-74)
 Livro de registo de correspondência expedida/Registo de expediente da Secretaria (1887-1952)
 Livro de registo de correspondência recebida (1845-1974)

Livro de registo de homenagens, recepções e outros factos dignos de registo (1936-38)
 Livro de registo de receitas cobradas e pagamentos efectuados (1927-31)
 Livro de registo diário de facturas e outros documentos (1943-83)
 Livro de requisições [Colecção de] (1944-71)
 Livro do resumo das contas de receitas e despesas (1885-90)
 Livro de resuma de receitas e despesas diárias
 Livros do inventário de mobiliário e material de ensino (-1938)
 Ofícios/Circulares [Colecção de] (1961-74)
 Pendentes (1946-76)
 Processos de orçamentos e projectos de orçamento (1934-72)
 Processos de Professores Estagiários (1969-70)
 Recibos e folhas de vencimento devolvidas pelo Tribunal de Contas depois de aprovadas [Colecção de] (-1941)
 Requerimentos dos Trabalhos Práticos [Colecção de] (1957-73)
 Requisição de fundos para pessoal e material [Colecção de] (-1939)
 Trabalhos escolares [Colecção de] (-1958)
 Traslado dos recibos pagos aos fornecedores [Colecção de] (1897-1940)

Arquivo do Centro Escolar nº4, ala nº6 do Liceu Passos Manuel, Secção de Sintra (1964-67)
 Livros de registo da conta de gerência (1964-67)

Arquivo do Director do 2º Ciclo do Liceu Passos Manuel (1952-53)
 Copiador de correspondência recebida (1952-53)

Arquivo do Gabinete do Reitor do Liceu Passos Manuel (1894-1973)
 Correspondência expedida: Direcção-Geral da Administração Escolar (-1972)
 Correspondência expedida: Direcção de Serviços de Estágio Pedagógico (1971-72)
 Documentos referentes a preparação de inventário (1938-40)
 Documentos referentes a professores, programas, decisões do Conselho Escolar [Colecção de] (1911-13)

Arquivo do Vice-Reitor da Secção Masculina do Liceu Passos Manuel
 Acta da reunião dos Reitores dos Liceus e Vice-Reitores das Secções (-1936)
 Correspondência confidencial: recebida/expedida (1936-37)
 Correspondência expedida (1936-41)
 Correspondência recebida (1934-41)

1.2- Fontes impressas

A.D. (s.d.). *Quadros Murais de Zoologia (Corpo Humano) Botânica, Corografia, Geometria*. Porto: Ed. Domingos Barreira.

A.D. (1934). *O Corpo Humano. Colecção de 8 quadros para o ensino das Ciências Naturais nas escolas primárias e secundárias*. Porto: Livraria Simões Lopes

Anuário do Liceu Central de Lisboa: 3ª Zona Escolar à Lapa: Ano escolar de 1906-1907. Lisboa: Centro Tipográfico Colonial [1908].

Anuário do Liceu Central de Lisboa: 3ª Zona Escolar à Lapa: Ano escolar de 1907-1908. Lisboa: Centro Tipográfico Colonial [1908].

Anuário do Liceu Central de Lisboa: 3ª Zona Escolar à Lapa: Ano escolar de 1908-1909. Lisboa: Centro Tipográfico Colonial [1909].

Anuário do Liceu Central de Lisboa: 3ª Zona Escolar à Lapa: Ano escolar de 1909-1910. Lisboa: Centro Tipográfico Colonial [1910].

Anuário do Liceu Central de Lisboa: 3ª Zona Escolar à Lapa: Ano escolar de 1910-1911. Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa [1912].

Anuário do Liceu Central de Lisboa: 3ª Zona Escolar à Lapa: Ano escolar de 1911-1912. Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa [1912].

Catálogo de Material de Ensino, nº 30 (1953). Braga: Electro-Mecânica do Minho L.^{da}

Catálogo de “Materiel de Laboratoire” (1930), Paris: Les fils d’Emile Deyrolle.

Extracto do catálogo de material e mobiliário escolar (1928). Porto: Companhia Portuguesa Editora.

Extracto do catálogo de mobiliário e material escolar (s.d.). Porto: Livraria Simões Lopes.

Extracto do catálogo de móveis e material escolar (1952). Freamunde: Albino de Matos, P. & Barros, Lda.

Ferreira, Dr. J. Bethencourt & Oliveira, Justino Pinto de (1938). *O corpo humano: Colecção de 8 quadros para o ensino das Ciências Naturais nas escolas primárias e secundárias*. Porto: Livraria Simões Lopes.

Franco, Chagas & Soares, João Lopes (1929). *Folheto explicativo dos quadros de História de Portugal*. Lisboa: Paulo Guedes.

Instruments, appareils, matériel de laboratoire (1964). Paris: N. Boubée & Cie.

Palestra: Revista de pedagogia e cultura (1958-1973). Lisboa: Liceu Normal de Pedro Nunes.

Labor: (1926-30, 1932-40 e 1951-73). Aveiro: Um grupo de professores do Liceu de Aveiro.

Liceus de Portugal 1940- 46). Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Liceal.

Oliveira, Justino Pinto (1938) *O Corpo Humano: Colecção de 8 Quadros para o ensino das Ciências Naturais nas escolas primárias e secundárias*. Porto: Livraria Simões Lopes.

Primo, Seomara da Costa (1936). *Quadros para o ensino da Biologia: Folheto explicativo, I Série, 10 Quadros*. Lisboa: Propriedade e edição da autora.

Reformas do Ensino em Portugal 1835-1869. Tomo I, Vol. I (1989). Lisboa: Ministério da Educação.

Reformas do Ensino em Portugal: Reforma de 1911. Tomo II, Vol. I (1989). Lisboa: Ministério da Educação.

Reformas do Ensino em Portugal 1870-1889. Tomo I, Vol. II (1991). Lisboa: Ministério da Educação.

Relatório: Liceu Passos Manuel, Ano Lectivo de 1910-1911 (1912). Lisboa: Liceu de Passos Manuel.

Revista de Educação e Ensino. (1886-1900). Leça da Palmeira (até 1888) e Lisboa: Ed. Biblioteca das Obras Úteis e Ilustradas e (após 1890) Guillard Aillaud & C^a.

Revista dos Lyceus (1891-96). Porto.

2. Bibliografia e webgrafia

Abbagnano & Visalberghi (s.d.). *História da pedagogia*. II Vols. Lisboa: Livros Horizonte.

Abreu, Carlos (1999). *Limpos, sadios e dóceis: História da Saúde Escolar em Portugal no Estado Novo (1930 a 1960)*. II Vols., Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Disseertação de mestrado, policopiada).

A.D. (1958). “Jornal de 4 de Outubro”. In *Palestra*, 1. 65-68.

A.D. (1968). “Preparação Didáctica dos Professores de Ciências Naturais “. In *Palestra*, 23. 43-65.

A.D. (2000). *Museu de Ciências Naturais*. Aveiro: Escola Secundária de José Estêvão. Retirado em 1 de abril de 2013 de: <http://www.prof2000.pt/users/secjeste/museusecje/histmuseum02b.htm>

A.D. (2003a). *Classrooms/Technologies*. Retirado a 16 de setembro de 2003 de: <http://www.cetadl.bham.ac.uk/domus/class-tech.html>.

A.D. (2003b). *Productions collections Philippe Rossignol : Cartographie scolaire, cartes de collection*. Retirado a 22 de dezembro de 2003 de: <http://www.idesign.fr/website/pprossignol2/index.php?resite=pprossignol2&refrubri...>

A.D. (2004a). *Chicago Globe Makers*. Retirado a 27 de julho de 2004 de: <http://www.20thcenturyglobes.com/major.htm>.

A.D. (2004b). *Classroom Wall Maps listed by subject*. Retirado a 27 de julho de 2004 de: [http:// www.brynmawr.edu/library/Docs/WallMapInventory2.html](http://www.brynmawr.edu/library/Docs/WallMapInventory2.html).

A.D. (2004c). *Denoyer-Geppert: Sharing The Knowledge*. Retirado a 27 de julho de 2004 de: <http://www.denoyer.com/>

A.D. (2004d). *Fonds spécialisés : Centre d'Étude et de Recherche en Histoire de l'Éducation*. Retirado a 27 de julho de 2004 de: <http://www2.ac-rennes.fr/crdp/22/fonds/CERHE/accueil.htm>.

A.D. (2004e). *For friends of the great Outdoors: Paul Parey Zeitschriftenverlag (Publisher's Ltd.)* Retirado a 29 de julho de 2004 de: http://www.paul-parey.de_verlag_historie.html.

A.D. (2004f). *Haack, Hermann* (2004f). Retirado a 27 de julho de 2004 de: http://tools.search.yahoo.com/language/translation/translatedPage2.php?Ip=de_en&te...

A.D. (2004g). *Heinemann: Inspiring Generations*. Retirado a 28 de julho de 2004 de: [http:// www.heinemann.co.uk/](http://www.heinemann.co.uk/)

A.D. (2004h). *History of Sargent-Welch*. Retirado a 29 de julho de 2004 de: http://sargentwelch.com/pop_article.asp?ai=273

A.D. (2004i). *Justus Perthes Gotha Darmstadt*. Retirado a 27 de julho de 2004 de: http://tools.search.yahoo.com/language/translation/translatedPage2.php?Ip=de_en&te...

A.D. (2004j). *Klett Group*. Retirado a 29 de julho de 2004 de: http://www.Klett-gruppe.de/unternehmen/unternehmen_.html

A.D. (2004k). *Les Éditions Nathan*. Retirado a 25 de julho de 2004 de: <http://www.Nathan.fr/en/1881,1883,1905,1916-1939,1939-1945,1945-1986,1987-2000.asp>.

A.D. (2004l). *Longmans*. Retirado a 28 de julho de 2004 de: <http://www.1911encyclopedia.org/L/LO/LONGMANS.htm>

A.D. (2004m). *Longmans, Green and Co. American Editions*. Retirado a 28 de Julho de 2004 de: [http:// www.geocities.com/weymanforever/Longmans4.html](http://www.geocities.com/weymanforever/Longmans4.html).

A.D. (2004n). *Macmillan : Publishers throughout the world*. Retirado a 28 de julho de 2004 de: [http:// www.macmillan.com/Education.asp](http://www.macmillan.com/Education.asp).

A.D. (2004o). *Nystrom, Herff Jones Education Division: History of Nystrom* Retirado a 30 de julho de 2004 de: [http:// www.nystromnet.com/index.cfm?fa=About.NystromHistory](http://www.nystromnet.com/index.cfm?fa=About.NystromHistory).

A.D. (2013). *História Cultural*. Retirado a 8 de Fevereiro de 2013 de http://pt.wikipedia.org/wiki/História_cultural

Adão, Áurea (1982). *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses: Organização administrativa e pedagógica (1836/1860)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Adão, Áurea (2000). “O ensino secundário-liceal nos debates parlamentares: o projecto de 1880, precursor da ‘reforma Jaime Moniz’ ”. *Revista de humanidades e tecnologias* (3), 66-72.

Adão, Áurea (2001). *As políticas educativas nos debates parlamentares: O caso do ensino secundário liceal*. Lisboa: Assembleia da República e Edições Afrontamento.

Adão, Áurea (2012). *A Escolaridade Obrigatória nos discursos e Diplomas Normativos do Estado Novo. Seminário Transdisciplinar* Retirado a 20 de dezembro, 2012 de: http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1515152&_dad=portal&_schema=PORTAL

Agamben, Giorgio (1999). *Ideia da Prosa*. Lisboa: Livros Cotovia.

Agamben, Giorgio (2009). *Nudez*. Lisboa: Relógio D’Água.

Aguayo, A. M. (1963). *Didática da Escola Nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Almeida, Luiz Moreira de (1934). *A Finalidade Cultural do Ensino Secundário*. Setúbal.

Alves, Luís Alberto Marques (2012). *História da Educação uma introdução*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Retirado em 4 de julho de 2012 de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10021.pdf>.

Alves, L. A. M., Sousa, P. R., Morais, T. T., Araújo, F. M. V. (2009). *Ensino Técnico (1756-1973)*. Lisboa: Secretaria Geral do Ministério da Educação.

Amador, Filomena (1999). “Algumas perspectivas sobre a utilização de imagens da História da Geologia (mapas geológicos), no âmbito da didáctica”. In *Metodologia do ensino das ciências*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Armytage, W.H.G. (1970). *Four Hundred Years of English Education*. Londres: Cambridge University Press.

Astolfi, Jean-Pierre et al (2000). *Práticas de formação em Didáctica das Ciências*. Lisboa: Instituto Piaget.

Auladell, Felip Vidal (s.d.). “La Genealogia como Método y el uso Genealógico de la Historia.” In *A Parte Rei. Revista de Filosofia*. Retirado a 24 de fevereiro de 2013 de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/vidal29.pdf>

A.V. (1929). *II Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial*. Lisboa: Imprensa Beleza.

A.V. (1932). “Sôbre o ensino da Geografia expõem as suas opiniões alguns professores franceses e belgas.” In *Labor*, 40 (7) 85-96.

A.V. (1977). *Fazer História I*. Amadora: Livraria Bertrand.

A.V. (1978). *Manual da UNESCO para o ensino da geografia*. Lisboa: Editorial Estampa.

A.V. (1980). *Encyclopaedia Universalis*. Paris: Encyclopaedia Universalis France.

A.V. (1984). *Lexicoteca: Moderna Enciclopédia Universal (1984 -1996) XXI Tomos*. Lisboa: Círculo de Leitores.

A.V. (1992). *Primeiro encontro sobre o ensino da História: Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

A.V. (1996). *A Ciência e os Descobrimentos*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

A.V. (2003a) *O Positivismo: Comte*. Retirado a 11 de agosto de 2003 de: <http://www.mundodosfilosofos.com.br/comte.htm>.

A.V. (2003b) *When in doubt, preserve: Exploring the traces of teaching and material culture in English schools*. Retirado a 16 de setembro de 2003 de: <http://www.cetadl.bham.ac.uk/domus/Traces.htm>.

A.V. (2003-2013). *Cientismo* In *Infopédia*. Lisboa: Porto Editora. Retirado a 5 de maio de 2013 de [http://www.infopedia.pt/\\$cientismo](http://www.infopedia.pt/$cientismo).

A.V. (2004a). *Antique maps of the Counties in England: Philip's Handy Atlas* Retirado a 27 de julho de 2004 de: <http://www.antiquemapsandprints.com/county-maps-philip.htm>.

A.V. (2004b). *German Hygiene Museum Dresden*. Retirado a 26 de julho de 2004 de: <http://www.dhmd.de/english/Pages/e-a.htm>.

A.V. (2009). *Who is Who / Wall charts, history and European Identity*. Retirado a 27 de março de 2013 de <http://historywallcharts.eu/congress/whoiswho.html>

A.V. (2010a). *CORPO Estado, Medicina e Sociedade no Tempo da I República*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

A.V. (2010b). *VIAJAR Viajantes e Turistas à Descoberta de Portugal no Tempo da I República*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda

A.V (2011). *EDUCAR Educação para todos. Ensino na I República*.Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda

Azevedo,R. Ávila de (1968). “A influência das ideias pedagógicas de Rousseau em Portugal.” In *Cale. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol.I. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Azevedo, R. Ávila de (1972). *Tradição Educativa e Renovação Pedagógica. (Subsídios para a História da Pedagogia em Portugal – Século XIX)*. Porto.

Azevedo, Miguel (1992). *Trabalhos Escritos. Sugestões para a composição de relatórios e trabalhos escolares*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.

Baker, E. (1999). *Contemporary Cultures of display*. New Haven and London: Yale University Press/The Open University.

Bannell, Ralph Ings (s.d.). *Habermas & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Bannister, David & Moreland, Carl. (1983). *Antique maps: A collector's handboock*. Londres e Nova Iorque: Longman.

Barata, José (1932). “Sobre o ensino da geografia expõem as suas opiniões alguns professores franceses e belgas.” In *Labor*, nº40, pp. 85-96.

Barcoso, Cristina (2002). *O Zé Analfabeto no Cinema. O Cinema na Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1952 a 1956*. Lisboa: Educa.

Bardin, Laurence (2001) *L'analyse de contenu*. 10ª ed. Col. Le psychologue. Puf: Paris

Barron, Roderick (1990). *Decorative Maps*. Londres: Studio Editions.

Barroso, João, (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. II Vols. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Barroso, João (2006). *As Regulações das Políticas Públicas de Educação. Espaços dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.

Barthes, Roland (1970.) *S/Z*. Lisboa: Edições 70.

Barthes, Roland (1971). *Sade, Fourier, Loiola*. Lisboa: Edições 70.

Barthes, Roland (1984). *O Rumor da Língua*. Lisboa: Edições 70.

Barthes, Roland (1996). *Um olhar político sobre o signo*. Lisboa: Vega.

Barthes, Roland (2008). *A câmara clara*. Lisboa: Edições 70.

Baptista, Maria Isabel A. (2006). “Currículo e Ensino: Uma Leitura Paralela nas Escolas Regimentais na Província de Trás-os-Montes.” In *Sisifo/Revista de Ciências da Educação*, nº1, ste./dez. 06. Retirado em 31 de março de 2013 de: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/01sisifopt07.pdf>

Bastos, Maria Cristina Fernandes Soares (1998). *O ensino da história no Portugal de Salazar*. Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado, policopiada).

Bastos, Maria Helena C. & Faria Filho, Luciano Mendes de (1999). *A escola elementar no século XIX. O método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF.

Bauer, Martin W. e Gaskell, George (Ed.) (2000). *Qualitative researching with text, image and sound*. Cromwell Press Limited: Trowbridge, Wilshire.

Baumann, Zygmunt (1998). *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Baumann, Zygmunt (2007). *Modernidade e Ambivalência*. Lisboa: Relógio D'Água.
Benalcanfor, Visconde de (1882). *Apointamentos de um inspector de instrucção secundária*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Benedí, Domingo Tirado (1939). *La enseñanza del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Labor.

Benjamim, Walter (1992). *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D'Água.

Benjamim, Walter (2010). *O anjo da História*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Bennet, T. (2003). *The birth of the museum: history, theory, politics*. London: Routledge.

Bennet, T. (2004). *Pasts Beyond Memory. Evolution, Museums, Colonialism*. London: Routledge.

Berrio, Julio Ruiz (Dir.) (1996). *La Educación En Los Tiempos Modernos: Textos y Documentos*. Madrid: Editorial Actas.

Berrio, Julio Ruiz (2000). *La cultura escolar da Europa. Tendências históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Berrio, Julio Ruiz (E.d.) (2010). *El Patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Biblioteca Nacional (2012). *Bicentenário de Almeida Garrett*. Retirado a 30 de dezembro de 2012 de <http://purl.pt/96/1/bio/biografia.html>.

Black, Jeremy (1997). *Maps and History: Constructing images of the past*. New Haven e Londres: Yale University Press.

Blanchot, Maurice (1984). *O livro por vir*. Lisboa: Relógio d'Água.

Blanchot Maurice (2001). *A conversa infinita -1 A palavra plural (palavra de escrita)*. São Paulo: Editora Escuta.

Blanchot Maurice (2007). *A conversa infinita -2 A Experiência limite*. São Paulo: Editora Escuta.

Blanchot, Maurice (2011) *O espaço literário*. Editora Rocco Ltda.: Rio de Janeiro

Borges, Susana (2008). “Estereotipização e Lutas de Identidade: Da tiranização de Saddam Hussein à ocidentalização do povo iraquiano no jornal *Público*.” in *VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova. Retirado em 12 de setembro de 2013 de <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/38.pdf>.

Borroy, Victor Manuel Juan (2004). *El pedagogo aragonés Domingo Tirado Benedí: Notas sobre a sua vida e obra*. Retirado a 9 de agosto de 2004 de: http://www.unizar.es/cce/vjuan/domingo_tirado.htm.

Botelho, António Ferreira et al (Comissão Redactora) (1930). “*Os votos do IV Congresso do Ensino Secundário*.” In *Labor* 26 (5), 295-299.

Botelho, José Justino Teixeira (1904). *As línguas vivas na instrução secundaria: Considerações geraes, professores, métodos d’ensino, conclusões*. Lisboa: Livraria Ferrin.

Botelho, José Justino Teixeira (1911). *Programmas Livros e Material de ensino das Línguas Vivas*. Lisboa: Livraria Ferrin.

Botelho, Manoel Francisco de Medeiros (1872). *O que é e o que deve ser a Instrução Nacional*. Coimbra. Imprensa da Universidade.

Bourdieu, Pierre (1996). *As Regras da Arte. Gênese e estrutura do campo literário*. Lisboa: Editorial Presença.

Bourdieu, Pierre (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.

Bourdieu, Pierre (2006). *A Distinção social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk.

Braga Teófilo (s.d.). *Sobre as estampas ou gravuras nos livros populares portugueses*. Lisboa: Portugália.

Braga, Teófilo (1880). *História das Ideias Republicanas em Portugal*. Lisboa: Nova Livraria Internacional.

Branco, João Maria de Freitas (1998). “Da Rua Baker ao Mundo de Escher. Questionações para a superação de uma noção positivista-comtiana de ciência.” In Fitas, Augusto J. et al. *Seminário sobre o positivismo*. Évora: Universidade de Évora.

Branco, José Afonso Botelho da Silva (1933). “*Ciências da Natureza*.” In *Labor*, 45 (7), 357-362.

Branco, José Afonso Botelho da Silva (1936). “Três grandes botânicos portugueses.” In *Labor*, 71, 489-498.

Braster, Sjaak, Grosvenor, Ian & Andrés, María del Mar del Pozo (Eds.), (2011). *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Buxelas: P.I.E. Peter Lang.

Brémond, F. (s.d.). *Lectures de Pédagogie Partique*. Paris: Librairie Ch. Delagrave.

Britannica Online Encyclopaedia (2012 a). *Daniel Chodowiecki* Retirado a 23 de dezembro de 2012 de: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/113919/Daniel-Chodowiecki>.

Britannica Online Encyclopaedia (2012 b). *Johann Bernhard Basedow* Retirado a 22 de dezembro de 2012 de: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/54783/Johann-Bernhard-Basedow>.

Britannica Online Encyclopaedia (2012 c). *Jules Michelet* Retirado a 27 de dezembro de 2012 de: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/380015/Jules-Michelet>.

Broecke, Steven Vanden (2000). “The use of visual media in Renaissance Cosmography: The Cosmography of Peter Apian and Gemma Frisius.” In *Paedagogica Historica* 36 (1), 179-195.

Brown, Lloyd A. (1979). *The Story of Maps*. Nova Iorque: Dover Publications, Inc.

Brunet, Roger. (1987). *La carte mode d'emploi*. Paris : Facpard-Reclus.

Brunon-Ernst, Anne (s.d.). *Le Panoptique des pauvres. Jeremy Bentham et la réforme de l'assistance en Angleterre*. Sorbonne : Presses Sorbonne Nouvelle.

Buci-Glucksmann, Christine (1996). *L'oeil cartographique de l'art*. Paris: Galilé.

Bucchi, M. (1998). “Images of science in the classroom: wall charts and science education 1850-1920.” In *British Journal for the History of Science*, Vol. 31 (2), N°. 109, 161-184.

Buisson, F. (Dir.) (1880-1882). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. II Vols. Paris: Librairie Hachette.

Burke, Peter (2004). *Languages and Communities in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burke, Peter (2005). *O que é a história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

C., J.C.N. de (1843). “Da utilidade das imagens nas escolas.” In *O Panorama* Vol. 2º- Serie 2, 23-24.

Cabral, Luís (2004). *Alfredo Roque Gameiro: Brief biography*. Retrived at 31 de julho de 2004 from: <http://luiscabral.org/arg/bio.html>.

Candeias, António (Coor.), (2005). *Modernidade Educação e Estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX*. Lisboa: Educa.

Capitão, Maria Amélia R. M. (1957). “*Secularização da moral entre os oratorianos.*” Lisboa: Edições da Revista “Filosofias”.

Carneiro, A. Henriques (2003). *Evolução e controlo do ensino em Portugal: Da fundação da nacionalidade ao 1º Ministério da Instrução Pública*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, Guida Aguiar de (1997). *A reforma do ensino liceal de 1936 e a construção do liceu salazarista*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. (Dissertação de Mestrado, policopiada)

Carvalho, Guida Aguiar de (2003). *Patrona da Escola Seomara da Costa Primo: Escola Secundária Seomara da Costa Primo*. Retirado a 11 de agosto de 2003 de: <http://www.terravista.pt/enseada/5400/patrona.htm>.

Carvalho, Joaquim de (Dir.) (1957). *Revista Filosófica*. 20 (7). Coimbra: Atlântida.

Carvalho Luís Miguel (2000). *Nós através da escrita: revistas, especialistas e conhecimento pedagógico (1920-1936)*. Lisboa: Educa.

Carvalho, Luís Miguel (2005). *Explorando as transferências educacionais nas primeiras décadas do século XX*. Lisboa: Instituto de Ciências sociais da Universidade de Lisboa. Retirado a 8 de agosto de 2013 de <http://hdl.handle.net/10451/7292>.

Carvalho, Luís Miguel & Cordeiro, Jaime (2002). *Brasil – Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935). Um estudo histórico-comparado de publicações de educação*. Lisboa: Educa.

Carvalho, Luís Miguel & Fernandes, Ana Lúcia (2004). *O conhecimento sobre a educação e os problemas nacionais: Os Congressos Pedagógicos da Liga Nacional de Instrução (Lisboa, 1908-1914)*. Lisboa: Educa.

Carvalho, Maria de Fátima Santos (2010). *A escola e as desigualdades de género. Percepções de discentes no ensino secundário*. Coimbra: Faculdade de Economia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Dissertação de mestrado em gestão escolar, pdf). Retirado em 1 de setembro de 2012 de [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/19342/Tese de mestrado em Gestão Escolar.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/19342/Tese%20de%20mestrado%20em%20Gest%C3%A3o%20Escolar.pdf).

Carvalho Rómulo (1976). *História da fotografia*. Col. Ciência para gente nova nº 2. Coimbra: Atlântida Editora.

Carvalho, Rómulo (1986). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar e Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castelo Branco, Fernando, (1972). “Sobre a didáctica da História e da Filosofia.” In *Separata da Revista Ocidente*. Vol. LXXXIII. Lisboa.

Catani, D., Sousa, C., Nóvoa, A., & Simon, F. (2005). “School and modernity: knowledge, institutional practices – introduction.” *Paedagogica Historica*, XLI (1-2), 1-8.

Catroga, Fernando (1977a). “A importância do positivismo na consolidação da ideologia republicana em Portugal.” In *Separata de Biblos*, L111, Coimbra: Faculdade de Letras.

Catroga, Fernando, (1977b). *Os inícios do positivismo em Portugal*. Coimbra: Instituto de História e Teoria das Ideias.

Catroga, Fernando, (1998). “Positivismo e Cientismo” In Fitas, Augusto J. et al *Seminário sobre o positivismo*. Évora: Universidade de Évora. Pp. 11-57.

Catroga, Fernando, (2010). *O Republicanismo em Portugal da formação ao 5 de Outubro de 1910*. Alfragide: Casa das letras.

Cauly, Olivier (1999). *Comenius o pai da pedagogia moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.

Cavadas, Bento F.B.P. (2008). *A Evolução dos Manuais Escolares de Ciências Naturais do ensino secundário em Portugal 1836-2005* Salamanca: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca. (Tese de Doutoramento policopiada)

Cavadas, Bento F.B.P. (2010). “A evolução dos manuais escolares de Ciências Naturais do Ensino Secundário (1836-1859)” In Pintassilgo, J. et al (Org.) *A História das Disciplinas Escolares de Matemática e de Ciências. Contributo para um campo de pesquisa*. Lisboa: Escolar Editora

Cavadas, Bento F.B.P. e Lopes, R.J.N. (2010) *Os quadros parietais e os atlas de zoologia no ensino das ciências*. Comunicação conjunta ao II FÓRUM IBÉRICO de MUSEOLOGIA da EDUCAÇÃO. Viana do Castelo (no prelo).

Cavanna, François (2003). *Sur les murs de la classe*. Paris : Éditions Hoëbeke.

Cebrian, Carlos Gozman (1967). “La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria” In A.V. *Cuestiones de Didáctica Especial*. Madrid : Paraninfo, Biblioteca auxiliar de educación.

Certeau, Michel de (1994). *A invenção do cotidiano :1 Artes de fazer*. Petrópolis : Editora Vozes.

Challaye, Félicien (1936). *Filosofia Moral*. Bracelona : Editorial Labor, S.A.

Charle, Christophe, Schriewer, Jürgen & Wagner, Peter (Comp.), (2006). *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidade culturales*. Barcelona : Ediciones Pomares, S.A.

Chartier, Roger (1988). *A história cultural entre as práticas e as representações*. Lisboa: Difel.

Chartier, Roger (1997). *A ordem dos livros*. Lisboa : Passagens.

Chervel, André (1998). *La culture scolaire : Une approche historique*. Paris : Éditions Blin.

Chiquito, Ricardo Santos & Mate, Cecilia Hanna (2012). “A criança ao modo de Comenius: a escola da infância (1632) ” in Mogarro, Maria J. & Cunha, Maria T. S. (Org.), *Atas do IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Collier,Jr., John e Collier Malcolm (1986). *Visual Anthropology. Photography as a research method*. University of New Mexico Press: Albuquerque.

Coménio, João Amós (1957). *Didáctica Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*. Lisboa: Fundação Calouste Glunenkian.

(Comenius) Komensky, Jan Amós (1659). *Orbis Sensualium Pictus*. Edición inglesa. Londres: Kings Arms. Portal MANES Documentos Históricos, Centro de Investigación MANES – Manuales Escolares. Retirado a 27 de janeiro de 2013 de: <http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/OPictusAA.htm>.

Compère, Marie-Madeleine (Dir.), (s.d.). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Éditions Économica.

Constância, João de Medeiros. (1963). *A didáctica e o valor formativo da Geografia: Algumas notas relativas ao ensino liceal*. Coimbra: Faculdade de Letras.

Correia, António Carlos (2000). *A Alquimia curricular: Um Campo de pesquisa histórico e sociológico*. Lisboa: Educa.

Correia, António Carlos (2010). “A lição e o programa: Ideias em torno da representação dos saberes escolares em Portugal (séculos XIX e XX).” In Pintassilgo, J. et al (Org.) *A História das Disciplinas Escolares de Matemática e de Ciências. Contributo para um campo de pesquisa*. Lisboa: Escolar Editora

Correia; António Carlos L. & Gallego, Rita de Cassia (2004). *Escolas públicas primárias em Portugal e São Paulo: Olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1920)*. Lisboa: Educa.

Correia, Roberto Paulo dos Ramos Franco (2012). “O ensino da língua inglesa no Liceu de Pedro Nunes – de 1906 a 1940” In Mogarro, M.J. e Cunha,M.T.S. (org.), *Rituais,*

Espaços & Patrimónios Escolares Actas IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Costa, Prof. Amorim da (1986). *Introdução à história e filosofia das Ciências*. Mem Martins: Europa América.

Costa, Mário Alberto Nunes (1990). *O ensino industrial em Portugal de 1852 a 1900*. Lisboa: Academia Portuguesa de História.

Coté, Joost (2000). "To see is to know: The pedagogy of the Colonial Exhibition, Semarang, 1914." In *Paedagogica Historica*, 36 (1), 341-366.

Crary, Jonathan, (1996). *Techniques of the observer. On vision and modernity in the nineteenth century*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.

Crary, Jonathan (1999). *Suspensions of perception: Attention, spectacle, and modern culture*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.

Custódio, Jorge (1988). *O Colégio de Campolide*. Lisboa : Universidade Nova de Lisboa.

Daston, Lorraine (1999). "As imagens da objectividade: a fotografia e o mapa." In Gil, Fernando (Coord.) *A Ciência tal qual se faz*. Lisboa: Sá da Costa.

Daveau, Suzanne & Galego, Júlia (1995). "Difusão e ensino da Cartografia em Portugal" In Dias, Maria Helena (Coord.) (1995). *Os Mapas em Portugal: da tradição aos novos rumos da cartografia*. Lisboa: Edições Cosmos e Cooperativa Penélope, págs. 85-124.

DeBoer, George E. (1991). *A History of ideas in science education: Implications for practice teachers*. Nova Iorque: College Press.

Deborde, Guy (1991). *A sociedade do espectáculo*. Lisboa: Ed. Mobilis in Mobile.

Deleuze, Gilles (1998). *Foucault*. Lisboa: Vega.

Deleuze, Gilles (2006). *A ilha deserta e outros textos. Textos e entrevistas (1953-1974)*. São Paulo: Editora Iluminuras.

Deleuze, Gilles e Guattaria, Félix (1992) *O que é a Filosofia?* Lisboa: Editorial Presença.

Deleuze, Gilles e Guattaria, Félix (2003) *Kafka Para uma leitura menor*. Lisboa: Assírio e Alvim

Depaepe, Marc & Henkes, Bregt (2000). "The History of Education and the challenge of the visual." In *Paedagogica Historica*, 26 (1), 11-17.

Depaepe, Marc in cooperation with Dams, K et al (2010). "Order in Progress. Everyday Practice in Primary Schools – Belgium 1880-1970." In *Studia Paedagogica* 29. Leuven : Leuven University Press.

Deusdado, Ferreira (1995). *Educadores Portugueses. Seguido de Esboço Histórico da filosofia em Portugal no Século XIX*. Porto: Lello & Irmão – Editores.

Dewey. J. (1933). *Como pensamos*. S. Paulo: Companhia Editoria Nacional.

Dewey. J. (1936). *Democracia e Educação*. S. Paulo: Companhia Editoria Nacional.

Dias, Luís Pereira (2000). *As outras escolas: O ensino particular das primeiras letras entre 1859 e 1881*. Lisboa: Educa.

Dias, Maria Helena (Coord.) (1995). *Os Mapas em Portugal: da tradição aos novos rumos da cartografia*. Lisboa: Edições Cosmos e Cooperativa Penélope.

Diéguez, José Luis Rodríguez & Barrio, Óscar Sáenz (Dir.) (1995). *Tecnología educativa: Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy: Editorial Marfil.

Dionísio, Eduarda (2006). *Liceu Gil Vicente um arranque invulgar quando e onde*. Lisboa: Escola Secundária de Gil Vicente, núcleo museológico.

Dissanayake, Ellen (1995). *Homo Aestheticus. Where art comes from and why*. Washington: First University of Washington Press.

Domingues, Francisco Contente (1994). *Ilustração e Catolicismo Teodoro de Almeida*. Lisboa: Edições Colibri

Eby, Frederick (1962). *História da educação moderna: Teoria, organização e práticas educacionais (séc. XVI – séc. XX)*. Porto Alegre: Editora Globo.

Eco, Umberto (1998). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

Eco, Humberto (2001). *Construir o Inimigo e outros escritos ocasionais*. Gradiva: Lisboa.

Eden, Colin (1992). "On the nature of cognitive maps." In *Journal of Management Studies*.

Elias, Norbert (1993). *Mozart Sociologia de um génio*. Porto: Edição Asa.

Escolano Benito, A. (s.d.). *Diccionariociencias de la Educacion*. Ed. Anaya

Escolano Benito, A. (2007). *La cultura material de la escuela*. Berlanga: CEINCE.

Escolano Benito, A. (2011). "Más Allá del Espasmo del Presente. De la Escuela como Memoria." *Revista de Historia da Educação*, 15 (33), 10-30

Febvre, Lucien (1985). *Combates pela história*. Lisboa: Editorial Presença

Federação das Associações dos Liceus Portugueses (1928). *I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial realizado em Aveiro nos dias 9,10,11 e 12 de Junho 1927: Relatório, programa, regulamentos, discursos, teses, etc..* Coimbra: Imprensa da Universidade.

Federação das Associações dos Liceus Portugueses (1929). *II Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial realizado em Viseu nos dias 9,10 e 11 de Junho 1928: Para a história, programa, regulamentos, discursos, teses, etc..* Lisboa: Imprensa Beleza.

Felgueiras, Margarida Louro (1994). *Pensar a História Repensar o seu Ensino. A Disciplina de História no 3º Ciclo do Ensino Básico: Alguns Princípios Orientadores da Metodologia de Ensino*. Porto: Porto Editora.

Felgueiras, Margarida Louro & Menezes, Maria Cristina (Orgs.) (2004). *Rogério Fernandes: Questionar a Sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação*. Porto: Edições Afrontamento e FPCEUP.

Félix, Inês. (2011). *Herança e cidadania: visitas de estudo, excursões escolares e educação estética na formação dos jovens escolares portugueses: 1894-1960*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado, policopiada).

Félix, Inês. (2012). *Pode A Escola Conter O Mundo?Visitas De Estudo E Museus Escolares No Ensino Liceal Português (Finais Do Século XIX – Meados Do Século XX)*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa (Projeto de Doutoramento, policopiado.)

Felizardo, A. C. X. (2007). *Entre as Ideias e as Práticas! A evolução do ensino experimental da Química. O caso dos Liceus*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado, policopiada).

Felizardo, A. C. X. (2010) “O Ensino Experimental da Química nos Liceus.” In Pintassilgo, J. et al (Org.) *A História das Disciplinas Escolares de Matemática e de Ciências. Contributo para um campo de pesquisa*. Lisboa: Escolar Editora

Fernandes, Rogério (1969). “Para a história dos meios audiovisuais na escola portuguesa.” In Felgueiras, M. L. e Menezes, M. C. (Eds.), (2004). *Rogério Fernandes. Questionar a Sociedade, interrogar a história, (re)pensar a educação* (pp.647-694). Porto: Afrontamento/FPCEUP.

Fernandes, Rogério (1979). *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Biblioteca Breve e Instituto de Cultura Portuguesa.

Fernandes, Rogério (1983) *Luís da Silva Mousinho de Albuquerque e as reformas do ensino em 1835-1836*. Separata do Bol. Bibl. Univ. Coimbra, vol. 38,pp. 231-304. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Fernandes, Rogério (1985). *Bernardino Machado e os problemas da Instrução Pública*. Lisboa: Livros Horizonte.

Fernandes, Rogério (1988). “*História da educação, história das mentalidades, história da cultura*.” In Felgueiras, M. L. e Menezes, M. C. (Eds.), (2004). *Rogério Fernandes. Questionar a Sociedade, interrogar a história, (re)pensar a educação* (pp.773-787). Porto: Afrontamento/FPCEUP.

Fernandes, Rogério (1998a). “*Génese e Consolidação do Sistema Educativo Nacional (1820-1910)*.” In *Revista de Educação*, 7 (1).

Fernandes, Rogério (1998b). “*História da educação e o saber histórico*.” In Felgueiras, M.L. e Menezes, M. C. (Eds.), (2004). *Rogério Fernandes. Questionar a Sociedade, interrogar a história, (re)pensar a educação* (pp.789-805). Porto: Afrontamento/FPCEUP.

Fernandes, Rogério (2005). “*Cultura de escola: entre as coisas e as memórias*.” *Proposições*, v.16, n.I (46) – Jan./abr. retirado a onze de abril de 2013 de <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/46-dossie-fernandes.pdf>

Fernandes, Rogério & Escolano, Agustín (Ed.) (1997). *Los caminos hacia la modernidade educativa en España y Portugal (1800-1975)* Zamora: Sociedade Espanhola de Historia de la Educación, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/ Secção de História da Educação.

Fernandes, Rogério & Felgueiras, Margarida Louro (Org.) (2000). *A escola primária entre a imagem e a memória: Seminário internacional, comunicações, projecto “Museu Vivo da Escola Primária”*. Porto.

Fernandes, Rogério & Magalhães, Justino (Org.) (1999). *Para a história do ensino liceal em Portugal: Actas dos colóquios do I centenário da reforma de Jaime Moniz (1894-1895)*. Braga: Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Ferreira, A. (1971). *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português*. Vol I. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.

Ferreira, A. (1973). *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português*. Vol II. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.

Ferreira, A. (1975). *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português* Vol III. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.

Ferreira, Conceição Coelho & Simões, Natércia Neves (1986). *A evolução do pensamento geográfico*. Lisboa: Gradiva.

Ferreira-Deusdado, M. A. (1887). “*A necessidade da preparação pedagógica no professorado português*.” *Revista de Educação e Ensino*, 4, 155-158.

Ferreira-Deusdado, M. A. (1892). “Psicologia aplicada à educação.” *Revista de Educação e Ensino*, 7, 49-70.

Ferreira-Deusdado, M.A. (1894). “Observações à proposta de lei sobre o ensino secundário.” *Revista de Educação e Ensino*, 9, 534-543.

Ferreira-Deusdado, M.A. (1897). “Os exames no Liceu Central de Lisboa.” *Revista de Educação e Ensino*, 12, 370-373.

Ferreira-Deusdado, M. A. (1995). *Educadores Portugueses*. Porto: Lello & Irmão.

Ferro, Marc, (1994). *Falsificações da História*. Mem Martins: Europa-América.

Figueira, Manuel Henriques da Silva (2001). *Um roteiro da educação nova em Portugal: Escolas novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Dissertação de Mestrado, policopiada).

Figueiredo, Cândido de (1953). *Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa*. 14ª Edição. Vendas Novas, Amadora: Livraria Bertrand.

Fischer, Beatriz T. Daudt (2012). “Recordação escolar: aluno, livros, Mapa e globo – uma imagem recorrente da cultura escolar.” In Mogarro, M.J. e Cunha, M.T.S. (org.), *Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares Actas IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Fitas, Augusto J. et al (1998). *Seminário sobre o positivismo*. Évora: Universidade de Évora.

Fonseca, Eduardo Nuno (2008). “O contributo da didacta magna de João Coménio na educação para a cidadania em Portugal.” In *Cultura Escolar Migrações e Cidadania – Actas do VII Congresso LUSO-BRASILEIRO de História da Educação*, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Foucault, Michel (Ap. de) (1977). *Eu, Pierre Rivière, que degolei a minha Mãe, a minha Irmã e o meu Irmão... Um caso de parricídio no século XIX*. Lisboa : Terramar.

Foucault, Michel (1997). *Resumo dos Cursos do Collège de France 1970-1982*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor.

Foucault, Michel (2002). “A Loucura, a Ausência da Obra” (1964). In *Ditos & Escritos I Michel Foucault Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. pp.210-219. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2005a). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, Michel (2005b). “A Filosofia Estruturalista Permite Diagnosticar o Que É a Atualidade (1967)” In *Ditos & Escritos II Michel Foucault Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. pp.56-61. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2005c). “As Palavras e as Imagens (1967).” *In Ditos & Escritos II Michel Foucault Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. pp.78-81. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2005d). “Estruturalismo e Pós-estruturalismo (1983).” *In Ditos & Escritos II Michel Foucault Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. pp.307-334. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2005e). “O Que São as Luzes ? (1984).” *In Ditos & Escritos II Michel Foucault Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. pp.335-351. Rio de Janeiro e São Paul : Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2005f). “Sobre as Maneiras de Escrever a História (1967).” *In Ditos & Escritos II Michel Foucault Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. pp.62-77. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2005g). “Michel Foucault e Giles Deleuze Querem Devolver a Nietzsche Sua Verdadeira Cara (1966).” *In Ditos & Escritos II Michel Foucault Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. pp.30-33. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2005h). “O Que É um Filósofo (1966).” *In Ditos & Escritos II Michel Foucault Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. pp.34-35. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006a). “A Arqueologia de uma Paixão (1984).” *In Ditos & Escritos III Michel Foucault Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. pp.400-403. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006b). “A escrita de si (1983).” *In Ditos & Escritos V Michel Foucault Ética, Sexualidade, Política*. pp.144-162. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006c). “A Ética do cuidado de Si como Prática da Liberdade (1984).” *In Ditos & Escritos V Michel Foucault Ética, Sexualidade, Política*. pp.264-287. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006d). “A Governamentalidade (1978).” *In Ditos & Escritos IV Michel Foucault Estética: Estratégia, Poder-Saber*. pp.281-305. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006e). *A Hermenêutica do sujeito*. S. Paulo: Martins Fontes.

Foucault, Michel (2006f). “A Imaginação do Século XIX (1980).” *In Ditos & Escritos III Michel Foucault Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. pp.381-386. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006g).“A Linguagem ao Infinito (1963).” *In Ditos & Escritos III Michel Foucault Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. pp.47-59. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006h).“A Pintura Fotogênica (1975).”*In Ditos & Escritos III Michel Foucault Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. pp.346-355. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006i).“As Monstrosidades da Crítica (1971).” *In Ditos & Escritos III Michel Foucault Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. pp.316-325. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006j).“M. Foucault. Conversação sem Complexos com um Filósofo que Analisa as ‘Estruturas do Poder’ (1978).” *In Ditos & Escritos IV Michel Foucault Estratégia, Poder-Saber*. pp.306 -316. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006k).“Diálogos sobre o Poder (1977).” *In Ditos & Escritos IV Michel Foucault Estética: Estratégia, Poder-Saber*. pp.253-266. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006l). *É preciso defender a sociedade*. Lisboa: Livros do Brasil.

Foucault, Michel (2006m). “ Foucault (1984).” *In Ditos & Escritos V Michel Foucault Ética, Sexualidade, Política*. pp.234-239. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006n).“Isto Não É um Cachimbo (1968).” *In Ditos & Escritos III Michel Foucault Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. pp.247-263. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006o).“Michel Foucault/Pirre Boulez – A Música Contemporânea e o Público (1983).” *In Ditos & Escritos III Michel Foucault Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. pp.391-399. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006p).“O Cuidado com a Verdade (1984).” *In Ditos & Escritos V Michel Foucault Ética, Sexualidade, Política*. pp.240-251. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006q).*O que é um autor*. Col. Passagens, Lisboa: Nova Vega, 4ª ed.

Foucault, Michel (2006r).“O retorno da moral (1984).” *In Ditos & Escritos V Michel Foucault Ética, Sexualidade, Política*. pp.252-262. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006s).“Os Intelectuais e o Poder (1972).” *In Ditos & Escritos IV Michel Foucault Estética: Estratégia, Poder-Saber*. pp.37-47. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006t).“O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si (1983).” *In Ditos & Escritos V Michel Foucault Ética, Sexualidade, Política*. pp.192-217. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006u).“Poder e Estratégias (1977).” *In Ditos & Escritos IV Michel Foucault Estética: Estratégia, Poder-Saber*. pp.241-252. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária

Foucault, Michel (2006v).“Poder e Saber (1977).” *In Ditos & Escritos IV Michel Foucault Estética : Estratégia, Poder-Saber*. pp.223-240. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006w).“Polêmica, Política e Problematizações (1984) ” *In Ditos & Escritos V Michel Foucault Ética, Sexualidade, Política*. pp.225-233. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006y).“Política e Ética: uma Entrevista (1984).” *In Ditos & Escritos V Michel Foucault Ética, Sexualidade, Política*. pp.218-224. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006x).“Uma Estética da Existência (1984).” *In Ditos & Escritos V Michel Foucault Ética, Sexualidade, Política*. pp.288-293. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2006z).“Verdade, Poder e Si Mesmo (1988).” *In Ditos & Escritos V Michel Foucault Ética, Sexualidade, Política*. pp.294-299. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Forense Universitária.

Foucault, Michel (2007).*Vigiar e punir. História da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes.

Foucault, Michel (2008a). *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, Michel (2008b). *Segurança, Território, População*.São Paulo: Martins Fontes

Foucault, Michel (2010). *O Governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, Michel (2011a). *A Coragem da Verdade. O Governo de Si e dos Outros II. Curso no Collège de France 1983-1984*. São Paulo: Martins Fontes

Foucault, Michel (2011b). *Do Governo dos Vivos. Curso no Collège de France 1979-1980* (excertos). S. Paulo: Centro Cultural Social.

Frada, João J.C. (2000). *Guia prático para a elaboração e apresentação de trabalhos científicos*. Lisboa: Edições Cosmos.

Franco, Vítor (2004). *Os ursos de peluche do professor: Psicanálise, educação e valor transicional dos meios educativos*. Porto: Afrontamento.

Frasca-Spada, Marina & Jardine, Nick (Ed.) (2000). *Books and the sciences in history*. Cambridge: Cambridge University Press.

Freitas, Jaime de Melo (1930). "Livros recomendáveis de biologia de Água Doce." In *Labor*, 26 (5), 257-262.

Freund, Gisèle (1995) *Fotografia e sociedade*. Lisboa: Vega.

Gal, Roger (2004). *História da educação*. Lisboa: Veja Editora.

Galvão, Henrique (1935). *Cartaz: Portugal não é um país pequeno*. Biblioteca Nacional Digital. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal. Retirado a 23 de setembro de 2013 de PURL.PT/11440.

Gameiro, Alfredo Roque (1932). *A Ilustração: Quadros da História de Portugal*, retirado a 2 de setembro de 2013 de [http://j.cabral.info/RG/TP00 Alfredo/Quadros hp/3V-TP00 QuadrosHP.Html](http://j.cabral.info/RG/TP00%20Alfredo/Quadros%20hp/3V-TP00%20QuadrosHP.Html).

Gaspar, José Maria & Ferreira, Orbelino Geraldes (1944). *Notas de Didáctica Especial rigorosamente em harmonia com os programas em vigor*. Lisboa: Ed. dos autores.

Genovesi, Giovanni, (1999). *L'immagine e l'idea di Europa nei manuali scolastici (1900-1945)*. Milão: Franco Angeli

Geymonat, Diego Estin (s.d.) *Una introducción al método genealógico de Friedrich Nietzsche*. Retirado em a 24 de fevereiro de 2013 de [http:// arielenlinea.files.wordpress.com/2011/05/0714_nietzsche.pdf](http://arielenlinea.files.wordpress.com/2011/05/0714_nietzsche.pdf)

Giddens.A. (1991). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.

Gil, Isabel Capelo (2011). *Literacia Visual. Estudos sobre a inquietude das imagens*. Lisboa: Edições 70.

Girard, Denis (1975). *Linguística aplicada e didáctica das línguas*. Lisboa: Estampa.

Gomes, Inês (2012). "Coleções Escolares e práticas de ensino: A coleção de História Natural do Colégio Militar de Lisboa." Comunicação ao III Foro Ibérico de Musísmo Pedagógico- V Jornadas Científicas de la SEPHE. Múrcia: Universidade de Múrcia. Retirado a 1 de abril de 2013 de : [http://congrs0s.um.es/fimupesepehe/fimupesepehe2012/paper/view Fil...](http://congrs0s.um.es/fimupesepehe/fimupesepehe2012/paper/view/Fil...)

Gomes, Joaquim Ferreira (1969). *Estudos para a história da educação no século XIX*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Gomes Joaquim Ferreira (1995). *Para a história da educação: Seis estudos*. Porto: Porto Editora.

Goodson, Ivor F. (1997). *A Construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

Goodson, Ivor F. (2001). *O currículo em mudança: Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.

Gouvea, Maria Cristina Soares de (s.d.). Discursos, saberes e poder: estudo das escritas de professores e especialistas nas revistas educacionais portuguesas (1880-1900). Retirado em 10 de agosto de 2013 de: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT02-1823>

Grainha, M. Borges (1905). *A Instrução Secundária de ambos os sexos: No estrangeiro e em Portugal*. Lisboa: Typographia Universal.

Grosvenor, Ian, Lawn, Martin & Kate, Rousmaniere, (1999). *Silences & Images: The social history of the classroom*. Nova Iorque: Lang Publishing, Inc.

Grosvenor, Ian e Law, Martin (2003). *In Search of the School: Space over Time*. Retirado a 16 de setembro de 2003 de: <http://www.cetadl.bham.ac.uk/domus/in%20search%20txt.htm>.

Guereña, Jean-Louis (dir.), (2007). *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-americano*. Tours: Presses Universitaires François-Rabelais.

Guereña, Jean-Louis, Ossenbach, Gabriela & Poso, Maria del Mar del (Dir.), (2005). *Manuales Escolares en España, Portugal y America Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED Ediciones.

Guerra, Marcolina (2008). *Memória e materialidade no ensino liceal: um percurso pelo património e materiais didáticos do Liceu de Portalegre*. Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado, policopiada)

Hall, Stephen S.(1992). *Mapping the next millennium: The discovery of new geographies*. Nova Iorque: Random House.

Halsall, Paul.(2003). *Modern history sourcebook: Auguste Comte (1798-1857): A general view of Positivism*. Retirado a 16 de setembro de 2003 de: <http://www.fordham.edu/halsall/mod/comte-positivism.html>.

Harley, J. B. & Woodward, David (Ed.) (1987). *The history of cartography, Vol. One: Cartography in pre-historic ancient and medieval Europe and Mediterranean*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.

Harley, J. B. & Woodward, David (Ed.) (1992). *The history of cartography, Vol. Two, Book One: Cartography in the traditional Islamic and South Asian societies*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.

Harley, J. B. & Woodward, David (Ed.) (1994). *The history of cartography, Vol. Two, Book Two: Cartography in the traditional East and Southeast Asian societies*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.

Harley, J. B. (1989). *Deconstructing the map* In *CARTOGRAPHICA*, 26 (2), 1-20.

Hatier (2004). Retirado a 31 de julho de 2004 de: <http://www.ricochet-jeunes.org/editeur.asp?name=Hatier>

Hauser, Arnold (1978). *Teorias da arte*. Lisboa: Editorial Presença.

Henriques, A., & Félix, I. (2012). “Ser e Ter: Identidade e Património nos Discursos Pedagógicos (meados do século XIX – meados do século XX)” In M. J. Mogarro & M. T. S. Cunha (Eds.), *Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares. IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (Atas)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Henriques, Helder (2008). *O professor do Ensino Liceal. Portalegre 1851-1963*. Coimbra: Ed. Terra de Ogre.

Hespanha, António Manuel (2003). “O atlas do Rei Planeta” In *História* 2, (25) (III Série).

HodgKiss, Alan G. (1981). *Understanding maps: A systematic history of their use and development*. Kent: W. Down & Son Ltd.

Hoff, Sandino, Longhi, Armindo J. & Cardoso Maria A. (2010). “O Manual didático e os quadros murais na relação educativa do Curso Normal Sagrado Coração de Jesus – 1936-1971.” In *Revista HISTEDBR On-line*, número especial, p. 128-144, maio 2010. Retirado em 29 de março de 2013 de: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art09_37e.pdf.

Howatt, A.P.R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Humphreys A. L (1989). *Antiques maps and charts*. Londres: Bracken Books.

Hunt, Lynn (1992). *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes.

Infopédia, (2012) *José Félix Henrique Nogueira*. Retirado a 30 de dezembro de 2012 de: [http://www.infopedia.pt/\\$jose-felix-henriques-nogueira](http://www.infopedia.pt/$jose-felix-henriques-nogueira).

Instituto de Camões (2012a) *António Nunes Ribeiro Sanches*. Retirado a 30 de dezembro de 2012 de : <http://cvc.instituto-camoes.pt/filosofia/ilu10.html>

Instituto de Camões (2012b) *Luís António Verney*. Retirado a 30 de dezembro de 2012 de : <http://cvc.instituto-camoes.pt/filosofia/ilu5.html>

Instituto de Camões (2012c) *Martinho de Mendonça de Pina e Proença*. Retirado a 30 de dezembro de 2012 de : <http://cvc.instituto-camoes.pt/filosofia/ilu2.html>

Jacquinet-Delaunay, Geneviève (2006). *Imagem e Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Janeira, Ana Luísa, Baptista, José & Silva, P. Martins da (1980) *Sobre as ciências e as tecnologias*. Lisboa: Didáctica Editora.

Janeira, Ana Luísa et al (Ed.) (1996). *O laboratório de química mineral da Escola Politécnica de Lisboa (1884-1894)*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Ciência Tecnologia e Sociedade da Universidade de Lisboa.

Jardine, Gail McNicol (2005). *Foucault e Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo

Joly, Fernand (1976). *La cartographie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Joly, Martine (2002). *A imagem e a sua interpretação*. Lisboa : Edições 70.

Julia, D. (2000). “Construcción de las disciplinas escolares en Europa.” In Berrio, J.R. (ed.) *La cultura escolar da Europa. Tendencias historicas emergentes*. Madrid : Biblioteca Nueva, págs. 45-78.

Júnior, António Salgado (1936). “Dos estudos menores ao ensino secundário.” In *Labor*, 75 (11), 1-30.

Kennedy, Katharine D. (2000). “Visual representation and national identity in the elementary schoolbooks of imperial Germany.” In *Paedagogica Historica*, 36 (1), 225-245.

Kennerley, Alston & Seymour, Percy (2000). “Aids to the teaching of nautical astronomy and its history from 1600” In *Paedagogica Historica* 36 (1), 151-175.

Kish, George (1980). *La carte : Image des civilisations* Paris : SEUIL.

Kragh, Helge (2001). *Introdução à historiografia da ciência*. Porto: Porto Editora.

Krauss, Rosalind (2002). *O fotográfico*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.

Kromm, Jane & Bakewell e Susan B. (Edt.) (2010). *A History os Visual Culture. Western civilization from the 18th to the 21st century*. New York: Berg.

Landa, Rubén (1928). *La enseñanza secundaria en Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Lara, M^a. Esther Aguirre (2001). “Enseñar com textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio.” *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1). Retirado a vinte e cinco de maio de dois mil e treze de [http://redie.ens.uabc.mx/vol3 no /contenido-lora-html](http://redie.ens.uabc.mx/vol3/no/contenido-lora-html).

Larrosa, Jorge (2002). *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte e são Paulo: Autêntica.

Latour, Bruno (1986) “Visualization and Cognition: Thinking with eyes and hands.” In *Knowledge and Society*, Vol. , pp. 1-40. Greenwich, Conn.: JAJ Press. Retirado a quatro de março de 2013 de: [Http://hci.ucsd.edu/10/readings/Latour \(1986\).pdf](Http://hci.ucsd.edu/10/readings/Latour (1986).pdf).

Latour, Bruno (1995). *La science en action*. Paris: Gallimard.

Lawn, M. (2009). *Modelling the future. Exhibitions and the materiality of education*. Oxford: Symposium Books.

Lawn,M., & Grosvner,I.(2001). “When in doubt, preserve”: exploring the traces of teaching and material culture in English schools.” *History of Education*, 30(2), 117-127.

Lawn,M., & Grosvner,I.(2005). *Materialities of schooling. Design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books.

Leal, Catarina Paulo (2010). “O ensino das ciências biológicas e geológicas no liceu português do século XX.” In Pintassilgo, J. et al (Org.) (2010) *A História das Disciplinas Escolares de Matemática e de Ciências. Contributo para um campo de pesquisa*. Lisboa: Escolar Editora

Leal, Catarina Paulo (2012). “O espólio do Liceu de Camões: uma janela sober o mundo”. In Mogarro, M.J. e Cunha,M.T.S. (org.), *Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares Actas IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Le Goff, Jacques (1982a). *História e Memória. Iº Volume História*. Lisboa: Edições 70.

Le Goff, Jacques(1982b). *História e Memória. IIº Volume Memória*. Lisboa: Edições 70.

Leif, J. e Rustin G. (1960). *Pedagogia geral: Pelo estudo das doutrinas pedagógicas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Lewis, G. Malcom & Woodward, David (Ed.) (1998). *The history of cartography, Vol. Two, Book Three. Cartography in the traditional African, American, Artic, Australian, and Pacific societies*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.

Liebman & Paulston (1994). “Social cartography: a new methodology for comparative studies” In *Compare*, 24.

Lima, A. (1914a). *Educação e Ensino: educação integral*. Lisboa: Guimarães & C.^a Editores

Lima, A. (1914b). *O ensino da história: comunicação feita perante a Sociedade de estudos Pedagógicos de Lisboa na sessão de 8 de abril de 1914*. Lisboa: Guimarães & C.^a Editores

Lopes, R. J. N. (2004). *Captar a Atenção, Ilustrar a Memória! Viagem ao Universo de Mapas e outras imagens parietais do Liceu de Passos Manuel.*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Dissertação de Mestrado, policopiada)

Lopes, R.J.N. (2008a) “Os meios parietais de ensino, possibilidades de investigação!” In Felgueiras, M. et al (org.) *Cultura escolar, migrações e cidadania, Actas VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lopes, R. J. N. (2008b) *Projecto de Doutoramento em Ciências da Educação, elaborado no âmbito do curso de Formação Avançada em Ciências da Educação/História da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado)

Lopes, R.J.N. (2008c) “Quadros e mapas parietais, outros olhares!” In Felgueiras, M. et al (org.) *Cultura escolar, migrações e cidadania, Actas VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lopes, R.J.N. (2010) “Os quadros parietais no ensino das Ciências” In Pintassilgo, J. et al (Org.) *A História das Disciplinas Escolares de Matemática e de Ciências. Contributo para um campo de pesquisa*. Lisboa: Escolar Editora

Lopes, R.J.N. (2012) “Na senda de Coménius! Quadros parietais, uma forma “natural” de ensinar ciências nas escolas”. In Mogarro, M.J. e Cunha, M.T.S. (org.), *Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares Actas IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Loureiro, Francisco de Sousa & Gaspar, (s.d.) *Educação do adulto iletrado (Orientação Psico-pedagógica e didáctica)*. Coimbra: Coimbra Editora.

Lowenthal, Mary Alice (Ed.) (1992). *Who's who in the history of cartography: An international directory of current research*. Herts: Map Collector Publications Ltd.

Lynch & Woolgar (Ed.) (1990). *Representation in scientific practice*. Cambridge e Londres: The MIT Press.

Machado, Augusto Reis (1926). *Contribuições para o ensino da história nos liceus*. Lisboa: Aillaud & Bertrand.

Machado, Falcão (1972). “Geograficamente falando.” In *Labor* 303 (36), 4ª série, 449-452.

Machado, Roberto (2009). *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorege Zahar Ed.

Mackenzie, Joh M. (1984). *Propaganda and Empire. The manipulation of british public opinion, 1880-1960*. Manchester: Manchester University Press.

Madeira, Ana Isabel (2003). *Sons, sentidos e silêncios da lusofonia: uma reflexão sobre os espaços-tempos da língua portuguesa*. Lisboa: Educa.

Madeira, Ana-Isabel (2007). *Ler, Escrever e Orar. Uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique, 1850-1950*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Tese de Doutoramento policopiada).

Madeira, Ana Isabel (2011). *A Construção do saber comparado em Educação. Uma análise sócio-histórica*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian, Fundação Para A Ciência e a Tecnologia.

Madeira, Ana Isabel (2012.). *Redes de Difusão-Recepção do discurso educacional: John Dewey, o escolanovismo e a circulação do conhecimento pedagógico Portugal Brasil*. Retirado a 7 de agosto de 2013 de <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/.../CT02-6237--int.pdf>

Madeira, Ana Isabel e Silva, António Manuel Martins da (2012). "O património cultural da educação no espaço colonial: o legado do colégio das missões ultramarinas" In Mogarro, M.J. e Cunha, M.T.S. (org.), *Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares Actas IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Magalhães, Justino (1994). *Ler e escrever no mundo rural do antigo regime um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

Magalhães, Justino (Org.) (1998). *Fazer e ensinar história da educação: Actas do 2º encontro de história da educação*. Braga: Ed. Centro de Estudos em Educação, Universidade do Minho.

Magalhães, Justino (2006). "A Construção Historiográfica do Objecto Educacional: Cultura Escolar e Liberalismo em Portugal." *História de la educación* (25), 131-152.

Magalhães, Justino (2010). *Da Cadeira ao banco. Escola e Modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa

Maia, Celestino (1936). "As ciências geológicas nos liceus." In *Labor*, 73 (10) 688-708.

Marques, Fernando Moreira (2003). *Os liceus do Estado Novo: Arquitectura, currículo e poder*. Lisboa: Educa.

Marques, Lígia Penim (2000). *Da disciplina do traço à irreverência do borrão: O currículo de Desenho e de Trabalhos Manuais no ensino liceal, os discursos, as identidades e os sujeitos entre 1936 e 1972*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado policopiada).

Marques, Ramiro (2001). *História concisa da pedagogia*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Martins, Maria do Carmo (2002). *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: CDAPH.

Martins, Teresa Payan (s.d.) *Verney*. Retirado a 30 de dezembro de 2012 de <http://www.fcsh.unl.pt/chc/pdfs/VERNEY.pdf>.

Mascarenhas, Maria Alice da Silveira & Botelho, Magda Mercedes Moscoso (1968). "Preparação didáctica dos professores de Ciências Naturais." In *Palestra* 32, 43-65.

Mate, Cecilia Hanna (2012). “A Didática Magna: uma genealogia da arte de ensinar” In Mogarro, Maria J. & Cunha, Maria T. S. (Org.), *Atas do IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Matos, Luiz Alves de (1963). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Matos, Sérgio Campos (1992). “História, Positivismo e função dos grandes homens no último quartel do séc. XIX.” In *Penélope – Fazer e Desfazer a História*. Pub. Quadrimestral nº8, Lisboa: Ed. Cosmos

Mattoso, José (Dir.) (1992-1993) *História de Portugal*. Oito Volumes. Lisboa: Círculo de Leitores.

McClella, B. Edward (1999). *Moral Education in America. Schools and the Shaping of Character from colonial Times to the Present*. New York and London: Teachers College Press.

McCulloch, Gary e Richerdson, William (2000). *Historical research in educational settings*. Open University Press: Buckingham – Philadelphia.

Mélo, Cristiane S., Mormul, Najla M. & Machado, Maroa C.G (2008) Rui Barbosa e a Educação: As *Lições de Coisas e o Ensino da Cultura Moral e Cívica*. São Carlos: USFCar. Retirado a 7 de agosto de 2013 de: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/t

Melo, Maria do Céu de (Org.), (2008). *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Mendes, H. Gabriel (1981). *Subsídios para a história da cartografia e engenharia portuguesa no séc. XIX*. Lisboa: Instituto Geográfico e Cadastral, Lisboa.

Meneses, Ulpiano T. Bezerra de (2003). Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, v.23,n.45, São Paulo retirado a 14 de julho de 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16519.pdf>.

Mérenne-Schoumaker, Bernadette (1994). *Didáctica da Geografia*. Porto: Asa Editores.

Metz, Christian (1980). *O significante imaginário: Psicanálise e cinema*. Lisboa: Livros Horizonte.

Mialaret, Gaston (1964). *Psychopédagogie des moyens audio-visuels : Dans l'enseignement du premier degré*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mialaret & Vial, (1981). *Histoire mondiale de l'éducation*. 4 Vols. Paris: Presses Universitaires de France.

- Mietzner, Ulrike, Myers, Kevin & Peim Nick (Eds.) (2005). *Visual History. Images of Education*. Bern: Peter Lang AG.
- Miguel, Carlos Montenegro (1960). “O estado actual do ensino liceal no nosso País.” In *Labor*, 191 (24), 361-367.
- Mineiro, Adélia Carvalho (2007). *Valores e Ensino no Estado Novo. Análise dos Livros Únicos*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Miranda, Natércia (s.d.). *Nós e a História. Mensagens com etiquetas “A Lição de Salazar”*. Retirado em 17 de setembro de 2013 de <http://noseahistoria.wordpress.com/tag/A-Licao-de-Salazar/>.
- Mirzoeff, Nicholas (1999). *An Introduction to Visual Culture*. Londres: Routledge.
- Mirzoeff, Nicholas (2002). *The Visual Culture Reader*. Londres: Routledge.
- Mogarro, M.J. (2001). *A formação de professores no Portugal contemporâneo: a escola do magistério primário de Portalegre*. Cáceres: Universidad de Extremadura (Tese de Doutoramento, policopiada)
- Mogarro, M.J. (2003). “Os museus pedagógicos em Portugal: história e actualidade.” In *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico – O Museísmo Pedagógico en España e Portugal: itinerários, experiências e perspectivas*.
- Mogarro, M.J. (2006). “Arquivos e Educação: a Construção da Memória Educativa.” In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (1),
- Moniz, Jaime (1919). *Estudos de ensino secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Monteiro, A. Reis (2005). *História da Educação. Uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.
- Monmonier, Mark (1996). *How to lie with maps*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press.
- Morin, Edgar (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morrish, Ivor (1970). *Education since 1800*. Londres: George Allen e Unwin Ltd.
- Moura, Alves de (1929). “Trabalhos práticos de Geografia no Liceu de Faro.” In *Labor*, 17 (4), 9-12.
- Nascimento, Maria João (2007). *Pensamento e práticas disciplinares de professores*. Lisboa: Educa.
- Nérici, Imídio Giuseppa (1969). *Introdução à didática geral: Dinâmica da escola*. Rio de Janeiro: Editôra Fundo de Cultura.

Neto, Alfredo Veiga (2003). *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Neuendorf, Kimberly A. (2002) *The Content Analysis Guidebook*. Sage Publications: Thousand Oaks.

Nietzsche, F. (2000). *Para a Genealogia da Moral. Um Escrito Polêmico*. Lisboa: Relógio de Água

Niza, Sérgio (Org. Nóvoa, A., Marcelino F. & e Ó, J. R. do) (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-china.

Nobre, José Barros (1936). “1º Centenário da criação dos liceus em Portugal.” In *Labor*, 75 (11), 31-51.

Nogueira, Maria Alice e Nogueira, Cláudio M. Martins (2004). *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte e São Paulo : Autêntica Editora.

Nóvoa, António (1987). *Le temps des professeurs: Analyse socio-historique de la profession enseignant au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. II Vols. Lisboa : Instituto Nacional de Investigação Científica.

Nóvoa, António (1988). “A República e a escola: Das intenções generosas ao desengano das realidades.” In *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. I, 3, 29-60.

Nóvoa, António (1991). “As ciências da educação e os processos de mudança.” In A. Nóvoa, J. P. Ponte & M.E. Santos (Eds.), *Ciências da Educação e mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Nóvoa António (1992). “A Educação Nacional (1930-1960).” In Rosas Fernando (Coord.) *Portugal e o Estado Novo, Nova História de Portugal*. Vol. XII. Lisboa: Presença, 456-542.

Nóvoa, António (1993a). *A imprensa de educação e ensino: Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, António (1993b). “Perspectivas de renovação da história da educação em Portugal” In Nóvoa & Berrio (Eds.) *A história da educação em Espanha e Portugal: investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de História da Educação, 11-22.

Nóvoa, António (1994). *História da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Nóvoa, António (1996a). “Educação Nacional.” In Rosas & Brito, *Dicionário de História do Estado Novo*. Lisboa: Bertrand Editora, 286-288.

Nóvoa, António (1996b). “Ensino Liceal.” In Rosas & Brito, *Dicionário de História do Estado Novo*. Lisboa: Bertrand Editora, 301-303.

Nóvoa, António (1996c). “Professores.” In Rosas & Brito *Dicionário de História do Estado Novo*. Lisboa: Bertrand Editora, 803-806.

Nóvoa, António (Coord.) (1997). *Instituto Histórico da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Nóvoa, António (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, António (2000). *Modos de ver, modos de dizer imagens públicas de professores (séculos XIX-XX)* (Texto policopiado cedido pelo autor).

Nóvoa, António (Dir.) (2003). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Ed. Asa.

Nóvoa, António (2005a). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa Editores

Nóvoa, António (2005b). *La pédagogie, les enseignants et la recherche. Reflexions en chantier*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, António (2012). “Conferência Inaugural” in Mogarro, Maria J. & Cunha, Maria T. S. (Org.), *Atas do IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Nóvoa António & Barroso, João (1999) “Ensino Liceal.” In Barreto & Mónica, (Coord.), *Dicionário de História de Portugal*. Vol.VII. Porto: Figueirinhas.

Nóvoa, António & Catani, Denice B. (2000). *Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (Séculos XIX e XX)*. Texto apresentado ao I Congresso Brasileiro de História da Educação no Rio de Janeiro. Retirado em 12 de agosto de 2013 de http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/o28_antonio.novo.

Nóvoa, António & Santa-Clara, Ana Teresa (Coord.) (2003). *Liceus de Portugal: Histórias, arquivos, memórias*. Porto: Ed. Asa.

Nóvoa, António & Schriewer, Jürgen (Org.) (2000) *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, António em colaboração com Yariv-Mashal, Tali (2005). *Vers un comparatisme critique. Regards sur l'éducation*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, António et al (2003). *Educational knowledge and its circulation. Historical and Comparative Approaches of Portuguese-Speaking Countries*. Lisboa: Educa.

Nunes, Maria Teresa Alvarez (2007). *Género e Cidadania nas imagens de História*. Lisboa: CIG, Presidência do Conselho de Ministros.

Ó, Jorge Ramos do (1990). *O lugar de Salazar*. Lisboa: Alfa.

Ó, Jorge Ramos do (1992). “Salazarismo e cultura.” In Rosas, Fernando (Coord.) *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, Lisboa: Editorial Presença, 391-454.

Ó, Jorge Ramos do (1999). *Os anos de ferro: O dispositivo cultural durante a “Política do Espírito” 1933-1949*. Lisboa: Editorial Estampa.

Ó, Jorge Ramos do (2001). *O governo dos escolares: Uma aproximação teórica das perspectivas de Michel Foucault*. Lisboa:Educa/Prestige

Ó, Jorge Ramos do (2002). *O governo de si mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX- meados do século XX)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Tese de doutoramento policopiada)

Ó, Jorge Ramos do (2005a). “Government of the soul and the genesis of the modern educational discourse (1879-1911).” *Paedagogica Historica*, 41 (1-2), 243-257.

Ó, Jorge Ramos do (2005b). “O Império da Ciência do Estado: Modernidade Pedagógica e Controlo Populacional nos Liceus Portugueses da Primeira Metade do Século XX.” In António Candeias (Dir.) *Modernidade, Educação e Estatísticas na Ibero-América dos Séculos XIX e XX*. Lisboa: Educa

Ó Jorge Ramos do (2007). *História da Educação II*. Relatório da Unidade Curricular. Lisboa :Instituto da Educação da Universidade de Lisboa (texto policopiado)

Ó, Jorge Ramos do (2009). *Ensino Liceal (1836-1975)*. Lisboa: Secretaria –Geral do Ministério da Educação.

Ó, Jorge Ramos do (2012a). “Antinomias do ler e do escrever no modelo escolar moderno: o contributo da crítica pós-estruturalista.” In Mogarro, M. J. e Cunha, M. T. S. (org.), *Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares Actas IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Ó, Jorge Ramos do (2012b). “Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza.” In A.Nóvoa, F. Marcelino & J.R. do Ó (Orgs.) *Escritos sobre a educação*. Lisboa: Tinta-da-China.

Ó,Jorge Ramos do & Carvalho, Luís Miguel (2009). *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960): Estudos Comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: Educa.

Oliveira, Marcues A. T. de & Ranzi, Serlei M. (Org.), (2003). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: Contribuições para o debate*. Bragança Paulista: CDAPH.

Onfray, Michel (2009). *Teoria da Viagem. Uma Poética da Geografia*. Quetzal: Lisboa.

Otero, I. (Coord.) (1995). *Diccionario de cartografía: Topografía, fotogrametría, teledetección, GPS, GIS, MDT*. Madrid: Ediciones Ciencias Sociales.

- Ozouf, Jacques/Ozouf, Mona avec Aubert, Véronique et Steindecker, Claire (1992). *La république des instituteurs*. Paris: Gallimard.
- Pais, José Machado et al (org.) (2008). *O Visual e o Quotidiano*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Patrício, Amílcar (1956). “*Geografia, ciência da actualidade*.” In *Labor*, 158 (20), 530-532.
- Paulston, Rolland G. (Ed.) (1996). *Social cartography: Mapping ways of seeing social and educational change*. Londres e Nova Iorque: Garland Publishing, Inc.
- Paulston, Rolland G. & Liebman, Martin (1994). “Social cartography: A new methodology for comparative studies.” In *Compare* 24, 233-245.
- Pêcheux, Michel e Fichant, Michel (1977). *Sobre a história das ciências*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Penim, Lígia (2003). *O ponto e a linha nas rotas do olhar: Atlas e compêndios de desenho liceal (1868-1935)*. Lisboa: Educa.
- Penim, Lígia (2010) “Metamorfoses disciplinares”. In Pintassilgo, J. et al (Org.) *A História das Disciplinas Escolares de Matemática e de Ciências. Contributo para um campo de pesquisa*. Lisboa: Escolar Editora
- Penim, Lígia (2012). “O currículo de desenho enquanto construtor de sujeitos: tecnologias do corpo e da visão (de meados do século XIX à década de 70 do século XX)” In Mogarro, M.J. e Cunha, M.T.S. (org.), *Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares Actas IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Pereira, Alexandre & Poupá, Carlos (2003). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico, usando o Word*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestana Manuel Inácio (1966). *Didáctica do ensino da História*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Pestana, Manuel Inácio (1973). *Didáctica da História: Guia de introdução didáctica*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Pinheiro, J.E. Moreirinhas (1960) *Introdução ao estudo da Didáctica Especial para uso dos alunos-mestres das Escolas do Magistério Primário*. Lisboa
- Pintassilgo, Joaquim (1998). *República e formação de cidadãos: A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Colibri.
- Pintassilgo, Joaquim (2002). “Etiquette school manuals in Portugal in the 19th century.” In *Paedagogica Historica*, 38 (1), 265-279.

Pintassilgo, Joaquim (2007). *Imagens e leitura da Educação Nova em Portugal. Os Relatórios de Bolseiros portugueses em visita a instituições educativas europeias (1907-1909)*. Cortez Editora. Retirado a 7 de agosto de 2013 de: http://www.delfimsantos.com/textos/jpintassilgo_educacao_nova_relatos.

Pintassilgo, Joaquim (2010). *O Ensino Primário*. Ed.: IN-CM. Retirado a 8 de agosto de 2013 de <http://repositorios.ul.pt/handle/10451/8353>.

Pintassilgo, Joaquim & Pedro, Lénia (2012). “Formação de Professores e ‘Escola Ativa’: reflexões em torno de uma ‘tradição de inovação’ ”. Campinas: *Revista HISTEDBR On-line* n.46, p. 3-23. Retirado a 7 de agosto de 2013 de: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/download>.

Pintassilgo, Joaquim & Mogarro, Maria J. (2011). “A Historiografia Portuguesa da Educação: Balanço da produção recente (2008-2010)” In *Cadernos de História da Educação* – v. 10, n. 2 – jul./dez. 2011. Lisboa.

Pintassilgo, Joaquim, Mogarro, Maria João & Henriques, Raquel Pereira (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.

Pintassilgo, J. et al (Org.), (2006) *História da Escola em Portugal e no Brasil. Circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri Cebntro de Investigação de Ciências da Universidade de Lisboa.

Pintassilgo, J. et al (Org.), (2007). *A História da Educação em Portugal. Balanço e perspectivas*. Porto: Ed. Asa.

Pintassilgo, J. et al (Org.), (2010) *A História das Disciplinas Escolares de Matemática e de Ciências. Contributo para um campo de pesquisa*. Lisboa: Escolar Editora

Pinto, Ana Teresa Lima Santa-Clara (2002). *Os caminhos da construção da escola: Sobre a implementação do Liceu de Lisboa (1836-1860)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Dissertação de Mestrado, policopiada).

Pires, José (2005). *Sonhar com Comenius*. Coimbra/Castelo Branco: Ed. Alma Azul.

Plans, Pedro (1969). *Didáctica da Geografia*. Porto: Livraria Civilização.

Pombo, Olga e Marco, Silvia di (Org.), (2010). *As imagens com que a ciência se faz*. Lisboa: Fim de Século.

Popkewitz, Thomas (1994). “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas.” *Revista de Educación* (305), 103-137.

Popkewitz, Thomas (1998). *STRUGGLING for the SOUL. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College Press.

Popkewitz, Thomas (2002). *Cultural Productions. (Re)constituting the Nation, the Child & Teacher in the Educational Sciences*. Lisboa: Educa.

Popkewitz, T., Franklin, B., Y Pereyra, M. (2001). *Cultural history and education. Critical essays on knowledge and schooling*. New York/London: Routledgefalmer.

Porteman, Karel (2000). "The use of the visual in classical Jesuit teaching and education." In *Paedagogica Historica*, 36 (1), 179-196.

Potter, Jonathan (1988). *Country life book of antique maps: An introduction to the history of maps and how to appreciate them*. Londres: Country Life Book.

Prochnow, Denise de Paulo (1999). *As lições dos grupos esclares: um estudo sobre a incorporação do método de ensino intuitivo na cultura escolar dos primeiros grupos escolares florianopolitanos (1911-1935)*. Retirado em 1 de abril de 2013 de: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais...>

Proença, Maria Cândida (1989a). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Proença, Maria Cândida (Org.) (1989 b). *Didáctica da História: Textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.

Proença, Maria Cândida (1997). *A reforma de Jaime Moniz: Antecedentes e destino histórico*. Lisboa: Edições Colibri.

Proença, Maria Cândida (Coor.), (1998). *O sistema de ensino em Portugal séculos XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri.

Proença, Maria Cândida (Coor.), (2001). *Um Século de Ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri.

Prosser, John Ed. (1998). *Image-based Research. Sourcebook for Qualitative Reserchers*. Rotledge Falmer London and New York

Queirós, Francisco Alberto F. (1964). *Didáctica Especial. Geográfico-Naturais*. Ed. Do autor.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rabimow, Paul (2002). *Antropologia da Razão*. Rio de Janeiro: Relume Dumará

Rago, Margareth & Neto, Alfredo Veiga (orgs) (2006). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica.

Rago, Margareth et al (2005). *Imagens de Foucault e Deleuze. Ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Ramos, Manuel João (Coor.), (2003). *A matéria do património memórias e identidades*. Lisboa: Colibri.

Rancière, Jacques (2010). *O Mestre Ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Mangualde: Edições pedagogo.

Raposo, José António Simões (1869). *Relatório das aulas da Real Casa Pia de Lisboa apresentado A'Ex^a. Administração pelo provisor José António Simões Raposo em 20 de Junho de 1869*. Lisboa: Real Casa Pia.

Read, Herbert (1964). *Educación por el Arte*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Read, Herbert (1968). *O significado da arte*. Lisboa: Ed. Ulisseia.

Ribeiro, Orlando & Medeiros-Gouveia, A. De (Org.) (1948). *Congrès international de géographie de Lisbonne*. Lisboa: Union Géographique Internationale.

Robison, Artur H. (1982). *Early thematic mapping in the history of cartography*. Londres e Chicago: The University of Chicago Press.

Rocha, Filipe (1984). *Fins e objectivos do sistema escolar português I: Período de 1820 a 1926*. Porto: Paisagem Editora.

Rodrigues, João B., Azevedo, Maria da C., Bianchi, José J. P. de (2009). *A Educação em O Panorama uma antologia de Textos Pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento.

Rodriguez, Ricardo Velez (s.d.). *O Positivismo em Portugal e no Brasil – semelhanças e diferenças*. Centro de pesquisas Estratégicas “Paulino Soares de Sousa” Universidade Federal de Juiz de Fora. Retirado a 5 de maio de 2013 de <http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/PPBSD.pdf>

Rosas, Ernâni (s.d.) *A didáctica da geografia e o uso de cartas com os contornos desenhados*. Porto: Domingos Barreira.

Rude, Adolf (1939). *La escuela nueva y sus procedimientos didácticos*. Buenos Aires: Editorial Labor.

Rufino, César, Lima, Ana L.G. & Rodrigues, Flávia S. (2003). *Para uma História da reeducação e Assistência a Menores em Portugal e no Brasil dos Séculos XIX e XX: Discursos e Instituições*. Lisboa: Educa.

Runge, Philipp Otto (2010). *Color Sphere*. New York: Princeton Architectural Press.

Salema, Maria José de G. L. (1993). *A didáctica das Línguas Vivas e o ensino do Francês nos liceus portugueses na viragem do século 1894 – 1910*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento, policopiada)

Samara, Maria Alice & Baptista, Tiago (2010). *Os cartazes na Primeira República*. Lisboa: Tinta-da-china.

Sampaio, Álvaro (1926a). “A reorganização da classe do professorado liceal.” In *Labor*, 1 (1), 53-61.

Sampaio, Álvaro (1926b). “A reorganização da classe do professorado liceal.” In *Labor*, 2 (1), 109-112.

Sampaio, Álvaro (1926c). “A projectada reforma do ensino secundário.” In *Labor*, 3 (1), 170-172.

Sampaio, Álvaro (1926d). “A reorganização da classe do professorado liceal.” In *Labor*, 3 (1), 173-175.

Sampaio, Álvaro (1926e). “A reforma do ensino secundário.” In *Labor*, 4 (1), 290-293.

Sampaio, Álvaro (1927a). “A nossa atitude perante a reforma do ensino secundário.” In *Labor*, 5 (1), 34-35.

Sampaio, Álvaro (1927b). “Os trabalhos práticos de Ciências-Naturais.” In *Labor*, 7 (2), 180-197.

Sampaio, Álvaro (1927c). “O Iº Congresso Pedagógico do Ensino secundário.” In *Labor*, 8 (2), 256-258.

Sampaio, Álvaro (1934). “A frequência dos liceus e o problema da selecção.” In *Labor*, 52 (8), 306-318.

Sampaio, Álvaro (1936). “Os congressos pedagógicos e a classe do professorado liceal.” In *Labor*, 75 (10), 131-151.

Sampaio, Álvaro (1938). “A Biologia no 3º ciclo liceal.” In *Labor*, 87 (12), 264-266.

Sampaio, Álvaro (1966). “Há quarenta anos!” In *Labor*, 244 (40), 177-186.

Sánchez, Enrique Martinez-Salanova (s.d.) *Comenius, pioneiro de la pedagogia* in *Aula Creativa*. Retirado em vinte e sete de janeiro de [http:// www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0comenius.htm](http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0comenius.htm)

Santos, Maria de Lourdes Costa Lima (1985). *Intelectuais Portugueses na Primeira Metade de Oitocentos*. Lisboa: Presença.

Santos, Boaventura de Sousa (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Mário Ferreira dos (s.d.). “Cientismo.” In *Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais*. Retirado a 5 de maio de 2103 de <http://www.videeditorial.com.br/o-que-e/c-e/cientismo.html>.

Santos, Theobaldo Miranda (1966). *Noções de didática especial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Schelbauer, Analete Regina (2008). *Das lições ilustradas de Comenius no século XVII às lições de coisas da escola primária no século XIX* in *Cultura Escolar Migrações e Cidadania – Actas do VII Congresso LUSO-BRASILEIRO de História da Educação*, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Schnass, Franz & Rude, Adolf (1939). *Enseñanza de la Geografía, enseñanza de la Historia y educación cívica*. Buenos Aires: Editorial Labor.

Schopenhauer, Arthur (2010). *On Vision and Colors*. New York: Princeton Architectural Press.

Schriewer, Jürgen (2001). *Formas de externalização no conhecimento educacional*. Lisboa: Educa.

Schriewer, Jürgen & Martinez, Carlos (2003). *World-Level ideology or Nation-Specific System-Reflection ? Reference Horizons in Educational Discourse*. Lisboa : Educa.

Schwartz, Vanessa R. e Przyblyski, Jeannene M. (Ed.) (s.d.). *The Nineteenth-Century Visual Culture Reader*.

Seabra, Maria Judite de C. R. (1999). *Os liceus na sociedade coimbrã (1840-1930)*. Lisboa : Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento policopiada).

Serra, Luís (2012). “Materiais para a didática da história no ensino Liceal/secundário em Portugal: a imagem como ilustração e prova (segunda metade do séculoXX).” In Mogarro, M.J. e Cunha,M.T.S. (org.), *Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares Actas IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Serres, Michel (1993). *O Terceiro Instruído*. Instituto Piaget : Lisboa.

Shepard, Roger N. (2000). *L’oeil qui pense: Visions, illusions, perceptions*. Evreux: Editions du Seuil.

Shirley, Rodney W. (1987). *The mapping of the world: Early printed world maps 1472-1700*. Londres: The Holland Press – Publishers.

Silva, Bento Duarte da (2001). “O peso da tecnologia educativa na organização escolar e curricular : um estudo da escola liceal/secundária em Portugal (1836-2000)” In *Tecnologias em Educação. Estudos e Investigações, X Colóquio*. Lisboa : Universidade de Lisboa.

Silva, Carlos Manique da (2002). *Escolas belas ou espaços são? Uma análise histórica sobre a arquitectura escolar portuguesa 1860-1920*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, Carlos Manique da (2010). *Publicações Periódicas do Ministério da Educação Repertório Analítico (1861-2009)*. Porto: Faculdade de Letras.Biblioteca Digital. Retirado a 10 de agosto de 2013 de: <http://www.ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8036.pdf>.

Silva, Claudia Panizzolo Batista da (s.d.). *Imprensa Periódica Educacional: entre roteiros e compêndios; um estudo sobre a revista Atualidades Pedagógicas (1950-1962)*.Retirado a 10 de agosto de 2013 de <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/sbhe2/pdfs/tema3/0387pdf>

Silva, Lurdes (2002). *A Instrução Secundária na Aulas Públicas anexas aos Liceus e no Ensino Particular 1844-1859*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, Manuel Henrique Figueira da (2004). *Um roteiro da educação nova em Portugal. Escolas novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Silva, Maria de Jesus Sousa de Oliveira e (1993). *A história e o liceu no Estado Novo*. Coimbra: Universidade de Coimbra (Dissertação de Mestrado, policopiada)

Silva, Tomás Tadeu da (1996). *Identidades Terminais*. Petrópolis: R.J. Vozes.

Silva, Vivian Batista da (2007). “Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970) ” in Revista *Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. Retirado a 11 de agosto de 2013 de <http://www.scielo.br/... pid=s1413-24782007000200007&ing=pt&tlng=pt>.

Skilar, Carlos (Org.), (2005). *Derrida & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Soja, Edward W. (1989). *Postmodern geographies: The reassertion of space in critical social theory*. Londres e Nova Iorque: Verso.

Sousa, Arlindo António Vieira de (2000). *Teixeira Bastos (1857-1902) e o Positivismo em Portugal: Diagnóstico dos problemas nacionais à luz do pensamento positivista*. Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado, policopiada)

Sousa, Cynthia Prereira de (2004). *Infância, pedagogia e escolarização: a mensuração da criança transformada em aluno, em Portugal e no Brasil*. Lisboa: Educa.

Stach, Reinhard (2000). “Wandbilder als Didaktische Segment der Realität.” In *Paedagogica Historica*, 36 (1), 199-231.

Tardy, Michel (1966). *Le professeur et les images*. Paris: Presses Universitaires de France.

Thrower, Norman J.W. (1996). *Maps & Civilization: Cartography in culture and society*. Londres e Chicago: The University of Chicago Press.

Tooley, R.V. (1979). *Tooley's dictionary of mapmakers*. Tring: Map Collector Publications Limited.

Tooley, R.V. (1982). *Tooley's dictionary of mapmakers supplement*. Tring: Map Collector Publications Limited.

Torgal, Luís Reis & Vargues, Isabel Nobre (1983). “Vintismo e “Instrução Pública”. Imobilismo, reformismo e revolução” In *Rev. Biblos – Vol. LIX*. Coimbra: Imprensa de Coimbra Lda.

Ulgium, Daltro Lucena (2013). *A diferença entre Pós-modernismo e Pós-estruturalismo*. Retirado a 11 de janeiro de 2013 de: [Http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAD8AAB/a-difrencs-entre...](http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAD8AAB/a-difrencs-entre...)

Urabayen, Leoncio (1953). “*El uso de los mapas en la elaboración y enseñanza de la Geografía*” In *Labor*, 130 (17), 434-463.

Valente, Vasco Pulido (1973). *O Estado liberal e o ensino: Os liceus portugueses (1834-1930)*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais do Instituto Superior de Economia.

Valente, Vasco Pulido (1974). *Uma educação burguesa: Notas sobre a ideologia do ensino no século XIX*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vasconcelos, Faria de (1913). *I Didáctica das Ciências Naturais*. Lisboa: Livraria Aillaud e Bertrand.

Velloso, J.M. Queiroz de (1909). *O ensino secundário em Portugal: Discurso pronunciado na câmara dos senhores deputados na sessão de 24 de Agosto de 1908*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Velloso, J. M. Queiroz (1927). “*A formação profissional dos professores liceais: simples esboço da história do ensino secundário em Portugal.*” In *Labor*, 6 (2) 91-105.

Ventura, António (2010). *Mais postais da Primeira República*. Lisboa: Tinta-da-china.

Veyne, Paul. (1971). *Como se escreve a história*. Lisboa: Edições 70.

Veyne, Paul (1989). *O inventário das diferenças*. Col. Panfletos, Lisboa: Garadiva.

Veyne, Paul (2009). *Foucault o pensamento e a pessoa*. Col. Pilares, Lisboa: texto&grafia.

Viana, Luís (2001). *A Mocidade Portuguesa e o liceu: Lá vamos cantando...* (1936-74). Lisboa: Educa.

Viana, Mário Gonçalves (1940). *A educação integral*. Porto: Editora Educação Nacional.

Vidal, Diana G. & Silva, Vera Lucia G. da (2010). “*Por uma história sensorial da escola e da escolarização*”. In *Revista Linhas*. Retirado a 1 de abril de 2013 de : <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/21...>

Vieira, Evaristo Guedes (1956a). “*Curiosidades geográficas.*” In *Labor*, 157 (20), 447-453.

Vieira, Evaristo Guedes (1956b). “*Curiosidades geográficas e cartográficas.*” In *Labor*, 161 (20), 151-156.

Vieira, Evaristo Guedes (1959). "Um atlas de Portugal." In *Labor*, 1 (22), 599-605.

Viñao Frago, Antonio (1996). "Lenguaje y realidad. El discurso historico y su aplicación al âmbito histórico-educativo" In *Anales de Pedagogia*, nº14, Múrcia: Facultad de Educación da Universidad de Múrcia.

Viñao Frago, António (2007) *Sistema educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Wagner, Peter (1997). *Sociología de la Modernidad. Libertad y disciplina*. Barcelona: Empresa Editorial Herder.

Wellington, Jerry (Ed.), (1998). *Practical work in school science. Which way now?* London and New York: Routledge.

Wood, Denis (1992). *The power of maps*. Nova Iorque: The Guilford Press.

Woodward, David (Ed.) (1975). *Five centuries of map printing*. Londres e Chicago: The University of Chicago Press.

ANEXOS


Os anexos seguem no Cd colocado na contracapa

ANEXOS

ANEXO 1

Anúncio a centro de explicações (négocio de todas as épocas) onde se evidencia a existência de material parietal, entre outro, e curiosa carta anónima sobre o dito centro, ambos presentes na correspondência recebida do Liceu Nacional de Passos Manuel, do ano de 1907.

Página de rosto



Centro de Explicações

POÇO DO BORRATEM — 15, 1.º
(á Praça da Figueira)

Directores proprietarios: — Carlos Augusto Ribeiro e Antonio Valentim Lourenço Junior

Director dos Estudos: — Antonio Valentim Lourenço Junior

INSTALAÇÃO

Este instituto está montado no primeiro andar d'um magnifico predio de construcção moderna, no centro da baixa, com bôa, limpa e accessivel escada, e allia ao bom aspecto externo umas boas condições internas para este fim, visto que as suas aulas são todas amplas, com luz directa, bem arejadas e independentes entre si, de forma a satisfazerem rigosoramente aos mais modernos preceitos da hygiene.

MATERIAL ESCOLAR

Já foram adquiridos na Allemanha mappas dos melhores auctores, espheras e alguns aparelhos de physica e chimica, que devem chegar antes de 15 de outubro, representando os ultimos o inicio do gabinete de physica, chimica, zoologia, botanica e mineralogia, para que assim o ensino seja o mais modelar possivel.

Imp. J. Sousa—R. Luz Soriano, 29

ORGANISAÇÃO E FINS D'ESTE INSTITUTO

O **CENTRO DE EXPLICAÇÕES** comprehende :

O **Curso de Explicações** que funciona das 9 da manhã ás 6 da tarde, e se incumbê de ministrar aos *alumnos matriculados nos Lyceus, Institutos, Escolas Industriaes e de Commercio* as explicações das lições das disciplinas professadas naquelles estabelecimentos; e

A **Academia de Commercio**, cujas aulas são nocturnas (das 7 ás 12 da noite) e tem por fim :

Ensinar pratica e rapidamente, aos empregados de Commercio ou a quem a elle se destine, Francês, Inglês e Allemão por professores estrangeiros e Escripção, Calculo Commercial, Calligraphia, Tachygraphia e Escripção á machina por professores portuguezes de reconhecida competencia, e

Habilitar para os concurses a empregados de carteira do *Banco de Portugal, Montepio Geral, Companhia de Credito Predial, Companhia das Aguas, Caminhos de Ferro do Estado, Repartições de Contabilidade, etc.*, sendo a parte pratica d'esta habilitação sempre leccionada por empregados dos respectivos estabelecimentos ou repartições.

Lições particulares Alem do ensino individual de qualquer d'estas disciplinas na sua séde, encarrega-se tambem este instituto de *lições particulares nos domicilios dos estudantes*, tomando a responsabilidade da competencia e pontualidade dos professores.

Sobre cada um d'estes ramos de ensino enviar-se-ha o prospecto especial a quem o requisitar.

Abertura das aulas

Segunda feira 14 de outubro


MATRICULA E VISITAS

Qualquer pessoa que deseja fazer matricular ou honrar com a sua visita o **Centro de Explicações**, pode faze lo das 10 da manhã ás 10 da noite, que será recebida por qualquer dos directores ou por empregado competente; e todo aquelle que queira fallar especialmente ao Director dos estudos encontra-lo-ha das 4 ás 6 da tarde e das 8 ás 11 da noite.

Toda a correspondencia que se refira ao ensino deve ser dirigida ao

DIRECTOR DOS ESTUDOS

Valentim Junior



Para os alumnos matriculados
NOS

LYCEUS DE LISBOA

Cursos de Explicações

(com o horario a seguir aos dos lyceus)
(das 2 ás 6 da tarde)

para preparação das lições das differentes disciplinas que compõem as classes, regidos por um escolhido nucleo de professores que seguirão, dia a dia, o methodo dos professores d'aquelles estabelecimentos de forma que os estudantes tirem o maximo aproveitamento; e

Aulas de Estudo

(das 7 ás 9 da noite)

para os estudantes fazerem o seu estudo sob a *direcção de professores* que lhes tirarão todas as duvidas.

MENSALIDADES

Pelas explicações de todas as disciplinas que compõem cada classe.	Pelas explicações de disciplinas á sua escolha.
Da 1.^a até á 5.^a Classe	Da 1.^a até á 5.^a Classe
1. ^a Classe..... 3\$000	Uma disciplina..... 2\$500
2. ^a " 3\$500	Duas disciplinas..... 4\$000
3. ^a " 5\$000	De tres em deante, cada disciplina 1\$500
4. ^a " 7\$000	6.^a e 7.^a Classe
5. ^a " 8\$500	Uma disciplina..... 5\$000
6. ^a " 10\$000	Duas disciplinas..... 8\$000
7. ^a " 12\$000	De tres em deante, cada disciplina 3\$000
	Pela frequencia da aula de estudo..... 2\$500

ABERTURA DAS AULAS
Segunda feira 14 de outubro

Para matricula e mais informações dirigir ao:

Centro de Explicações

POÇO DO BORRATEM, 15 1.^o
(á Praça da Figueira)

Director dos estudos
Valentim Junior

Carta anónima que acompanhava o folheto

1907

1

Ill^{mo}. e Ex^{mo}. Snr^r.
Reitor do Lyceu da 2^a. zona escolar de Lisboa

Em virtude dos prospectos juntos e mais annuncios feitos na imprensa periodica da capital, tenho a honra de chamar a esclarecida attenção de V. Ex^a. para este assumpto que me parece de magna importancia e que irá certamente despertar a sua natural indignação, attento o zelo e proficiencia que V. Ex^a. honrosamente dispensa á causa da instrucção.

O ex-carpinteiro e merceeiro, Carlos Augusto Ribeiro, homem da mais vil e crassa estupidez até hoje conhecida -que não sabe escrever e que diz tres ou quatro tolices n'uma só palavra!!- acaba este senhor de se arvorar em "Director" de um "Centro de Explicações" para os alumnos dos lyceus, quando é certo que nem sequer possui como habilitações literarias o simples exame de instrucção primaria!!!...

E' certo que em Portugal a instrucção chegou ao seu auge de aviltamento e desprezo, á maior degradação moral possivel. Ninguem o extranha já! A sua legislação é insufficiente e, em muitos pontos, obscura e até incomprehensivel, devido, é claro, á imperdoavel incuria dos nossos governos; mas algumas disposições boas que ainda ahi temos -não são respeitadas, do que resulta estar a cidade infectada de uma horda de exploradores que roubam impiedosamente os incautos, inviciando e embrutecendo-lhes os filhos, com as taes chamadas explicações

ministradas sob a direcção de individuos que não têm a habilitação legal.

Agora, porem, que preside aos destinos da Nação um Governo liberal e que se impoz o dever de reprimir toda a casta de crimes até agora, senão impunes, como até publicamente consentidos; julgo um imperioso dever apontar a V. Ex^a. este vexame criminoso feito á instrucção, calcando a consciencia sem respeito pela lei. — Isto é ainda mais do que vergonhoso! Supponha V. Ex^a. que tendo eu matricula^{do} um filho no lyceu de que V. Ex^a. é o digno Reitor, resolvi inscreve-lo conjuntamente n'um curso de explicações, com o fim de auxiliar o pequeno. Tendo-me apparecido em casa os prospectos que envio a V. Ex^a., dirigi-me ao tal "Centro" do Poço do Borrattem: Uma casa que não tem condições hygienicas, nem pode ser adaptada a qualquer curso.

Como continuo, apparece-me um dos "Directores" (o tal ex-carpinteiro) que me diz ter feito grandes despesas e esperar obter quaesquera lucaros (!!) no negocio.

Franzi o sobr'olho, ao som da calinada e retirei-me, depois de me informar de todas as condições para a admissão no curso.

Não podia já agora satisfazer a minha curiosidade sem ir saber particularmente tudo o que exponho a V. Ex^a.

Nenhum dos professores e directores está inscripto, nem podem faze-lo, visto não terem as habilitações legaes e dois dos

professores, além de não terem essas habilitações, também lhes falta a idade legal, visto um ter apenas 15 annos e o outro só 20 (Nº.1 do artº.147 do Decreto de 14 de agosto de 1895 e §1º. do artº. 148 do mesmo Regulamento).

E' verdade que ha na cidade alguns cursos nas condições e que até fazem honra á instrucção nacional; mas também é certo que os cahos d'esta natureza devem desaparecer, por perigosos á Sociedade.

Pois pode lá admittir-se que um director de um collegio de instrucção secundaria, seja qual fôr o nome que lhe dêem, não tenha ao menos o curso dos lyceus. E consentir-se que mais este "cancro" se farte e engorde, alastrando as suas sedentas raizes á bolsa alheia -em nome do sacratissimo dever de instruirmos os nossos filhos?!!...

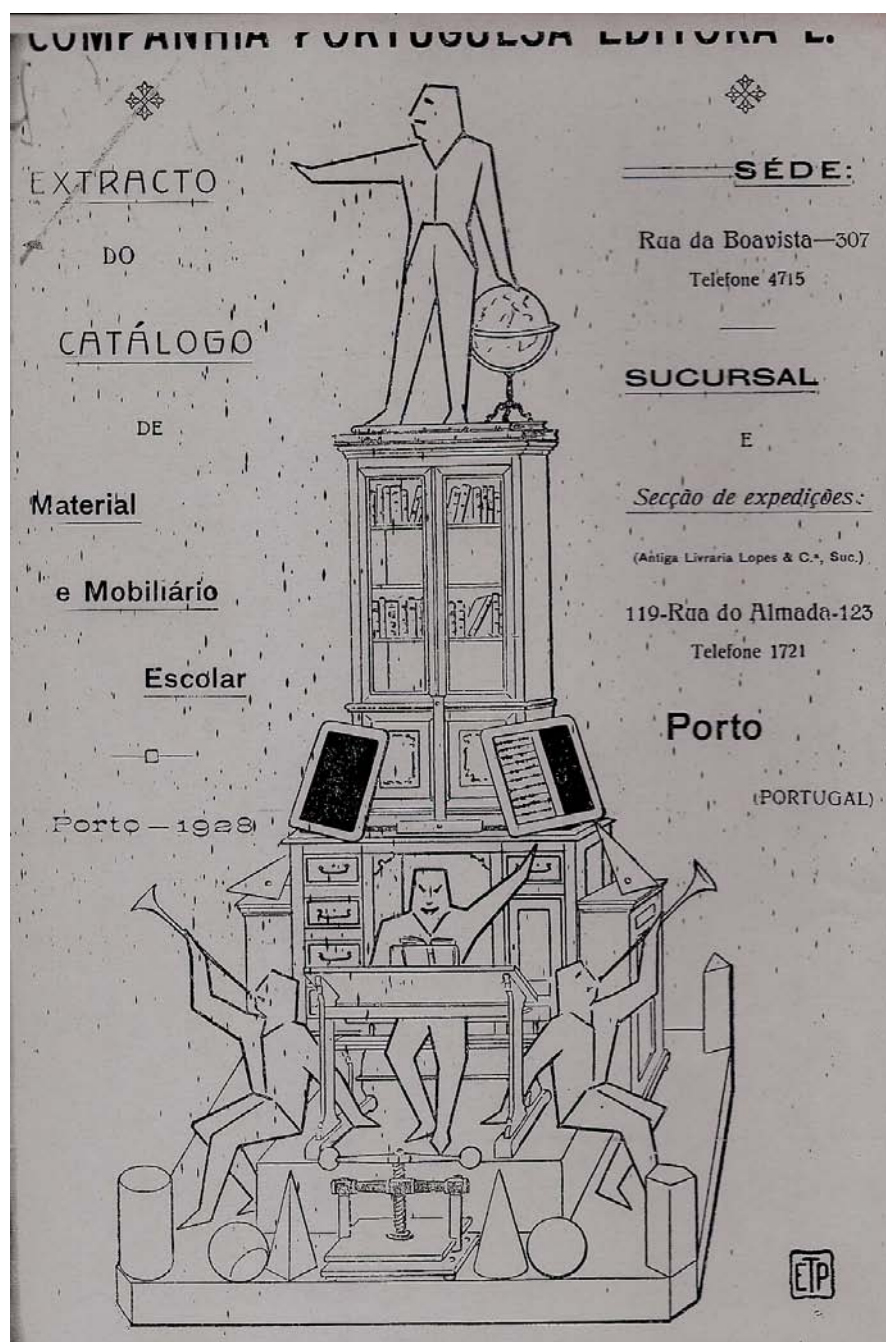
— D E C E D I D A M E N T E NÃO PODE SER!!!—

Tanto mais que um do "illustres membros" que compõem o pessoal docente do tal Centro, o Snr.º Benjamin dos Anjos J. Corte Real acaba de ser escorraçado de Bragança, em virtude de um parecer do Conselho Superior de Instrucção Publica, approvedo em sessão de 13 de dezembro de 1906., sobre uma consulta do digno Reitor d'aquella cidade, ácerca das habilitações dos explicadores particulares. V. Exª., certamente, tem conhecimento do dito parecer, por isso, espero que V.Exª. se dignará cumprir e fazer cumprir o preceituado no artº. 143 do Decreto de 14 de agosto de 1895, ainda em vigor.

De V.Exª., etc. UM PAE D'UM ALUMNO

ANEXO 2

Excertos de um catálogo, de 1928, de uma firma nacional fornecedora de móveis e material didático, incluindo algum relacionado com uso do mapas e quadros parietais, presente na Biblioteca Nacional. (Sublinhados coloridos meus).



QUADROS**PARA O ENSINO PRÁTICO
DE LEITURA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS****Método ANTÓNIO SIMÕES LOPES**

Colecção de dez quadros de grande formato impressos em caracteres grossos, organizados para o ensino simultâneo e rápido de leitura e de harmonia com a CARTILHA INFANTIL 1.ª PARTE, do mesmo auctor.

Colecção em **papel**; em **album**, com capa de lona; impressa em **cartão branco**; idem mas **envernizada**; **montada** em tela especial envernizada e com baguete.

Este método é o que actualmente é adoptado em quasi todas as escolas primárias do continente, ilhas e ultramar, mercê da sua organização racional e prática e dos resultados que a quasi totalidade do Professorado do País tem obtido, durante largos annos, no ensino pratico de leitura.

Método JUSTINO FERREIRA

Colecção de 16 quadros em **papel**; em **album**, com capa de lona; em **cartão**; em cartão **envernizados**, e **colados em pano**, envernizados e com régua.

Método M. J. S. RIBEIRO

Colecção de 10 quadros, formato pequeno, em **papel**; em **cartão**; e em cartão **envernizados**.

Método JOÃO DE DEUS

Colecção de 35 quadros em **album** com capa de lona.

Método DOMINGOS CERQUEIRA

Colecção de 12 quadros em **papel** ou em **cartão envernizados** com cantos de metal.

Mapas Corográficos e Geográficos

Mapas de Portugal:

Mapa de Portugal, falante, com a rede dos caminhos de ferro, pelo Capitão Alberto Monteiro, medindo $65 \times 0,85$ cent. Vende-se em **papel** ou **colado em tela**, envernizado e com régua.

Mapa de Portugal, falante, **Ilhas adjacentes e possessões ultramarinas**, com as vistas dos principais monumentos nacionais, por Galdá, medindo $0,81 \times 1,15$ cent. Vende-se em **papel** ou **colado em tela**, envernizado e com régua.

Mapa de Portugal, mudo ou falante, por Nunes Júnior, medindo $0,75 \times 1,05$ cent. Vende-se em **papel** ou **colado em tela**, envernizado e com régua.

Mapa de Portugal, mudo ou falante, por B. A. Ligorne, medindo $0,52 \times 0,75$ cent. Vende-se em **papel** ou **colado em tela**, envernizado e com régua.

Mapa de Portugal, falante, por Madureira Bessa, medindo $0,80 \times 1,20$ cent. Vende-se em **papel** ou **colado em tela**, envernizado e com régua.

Mapa de Portugal, organizado pela Comissão Geodésica para uso das Escolas Primárias, medindo $1,30 \times 0,80$ cent. Vende-se em **papel** ou **colado em tela**, envernizado e com régua.

Mapa de Portugal e Espanha, medindo $0,81 \times 1,15$ cent. Vende-se em **papel** ou **colado em tela**, envernizado e com régua.

Mapas das Ilhas e possessões ultramarinas portuguesas. Coleção de 4 mapas medindo $0,70 \times 0,50$ cent., por B. A. Ligorne. Vende-se em **papel** ou **colado em tela**, envernizado e com régua.

A colecção compõe-se de: 1 mapa de Portugal Insular, 1 mapa de Angola e Moçambique, 1 mapa de Cabo Verde, Guiné, S. Tomé e Príncipe, 1 mapa de Timôr, Macau, Gôa, Damão e Diu.

Mapas das Ilhas e Possessões Ultramarinas Portuguezas, por Nunes Junior. Colecção de 2 mapas medindo $1,08 \times 0,75$, composta de 1 mapa de Açores, Madeira, Timor, Macau, Gôa, Damão e Diu; 1 mapa de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné, S. Tomé e Príncipe. Vende-se em **papel** ou **colados em tela**, envernizados e com régua.

Mapas Geográficos;

Mapas geográficos por Delamare: Europa, Ásia, África, América do Norte, América do Sul, Oceania, Mundi e Portugal e Espanha.

Este mapa mede $1,10 \times 1,45$ cent. e tem o texto em espanhol, vendendo-se só **colado em tela**, envernizado e com régua.

Mapas Geográficos por Forest: Europa, Ásia, África, América do Norte, América do Sul, Oceania e Planisfério.

Este mapa mede $1 \times 1,25$, tem o texto em português e só se vende **colado em tela**, envernizado, e com régua.

Mapas Geográficos por Gadola: Europa, Ásia, África, América do Norte, América do Sul, Oceania e Mundi (dois hemisférios) e Planisfério.

Cada mapa mede $1,05 \times 0,80$ cent. e tem o texto em espanhol. Vende-se em **papel** ou **colado em tela**, envernizado e com régua.

Cartas Geográficas por A. H. Dufour: Europa, Ásia, África, América, Oceania, e Mundi.

Cada mapa mede $0,80 \times 0,60$ cent. e tem o texto em francês e vende-se **colado em tela**, envernizado e com régua.

Mapa de França por Niox, medindo $1,25 \times 1$ metro, com o texto em francês, **colado em tela**, envernizado e com régua.

A. B. C. dos Termos Geográficos, mapa medindo $1 \times 1,25$ cent., impresso a cores, com o texto em português, **colado em tela**, envernizado e com régua.

QUADROS

para o ensino prático de **“LIÇÕES DE COISAS,”**

Quadros Morais medindo $0,59 \times 0,47$, com desenhos a cores e amostras ao natural, em português

Primeira série — Elementos de Sciências Naturais, 28 quadros.

Segunda série — Animais e Vegetais, 23 quadros.

Terceira série — Indústrias Extractivas, 26 quadros.

Quarta série — Anatomia humana, 12 quadros.

Quinta série — Mamíferos, Minerais e Flores, 31 quadros.

Vende-se a colecção composta das 5 séries, ou vende-se qualquer série em separado.

Quadros de Física e de Meteorologia (em português)

Colecção composta de 20 quadros que medem $0,80 \times 0,63$, com 213 desenhos coloridos e 14 aparelhos destinados ao ensino prático desta especialidade

A colecção é dividida em 5 séries a saber :

Primeira série — Generalidades — Pezo — Hidrostática.

Segunda série — Calor.

Terceira série — Electricidade.

Quarta série — Acústica e óptica.

Quinta série — Meteorologia.

Só se vende a colecção completa:

Quadros para o ensino prático de Agricultura

Colecção de 6 quadros em português
representando os principais tipos de aparelhos agrícolas
e raças de animais

O alcoolismo

Colecção de 14 quadros, em francês
destinado à propáganda anti-alcoolica nas escolas

Gabinete Elementar de Física

Composto de 35 aparelhos diferentes
e ainda diversos acessórios e produtos
necessários às experiências nas escolas

Gabinete Elementar de Química

Composto de 45 aparelhos e 24 frascos com produtos químicos
destinados a experiências a realizar nas escolas

GABINETE ELEMENTAR DE HISTÓRIA NATURAL

Composto de 120 amostras representando vertebrados,
insectos, minerais, etc., para o ensino prático nas escolas

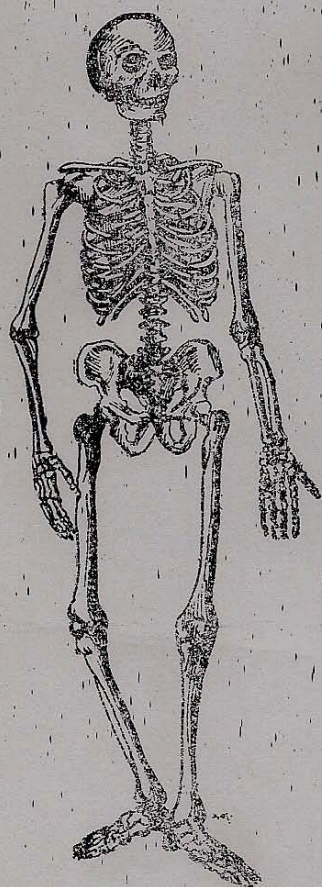
Além destes **Gabinetes Elementares**, também fornecemos outros
mais completos para Liceus, Escolas Normais, Institutos, etc.

PEÇAS ELEMENTARES DE ANATOMIA HUMANA

Construidas com uma massa especial bastante consistente sendo a coloração dos diferentes órgãos perfeitíssima e imitando em absoluto a cor dos tecidos vivos.

A colecção compõe-se de 6 peças, a saber:

A vista; O ouvido; O tacto; O olfacto; Respiração, circulação e sistema digestivo.



Gravura n.º 95

ESQUELETO HUMANO

Grande quadro moral

com 1^m,20 de alto por 0^m,47

de largo, representando todo

o sistema osteológico

do corpo humano

e com legendas explicativas

em português. Este quadro

é muito próprio para as

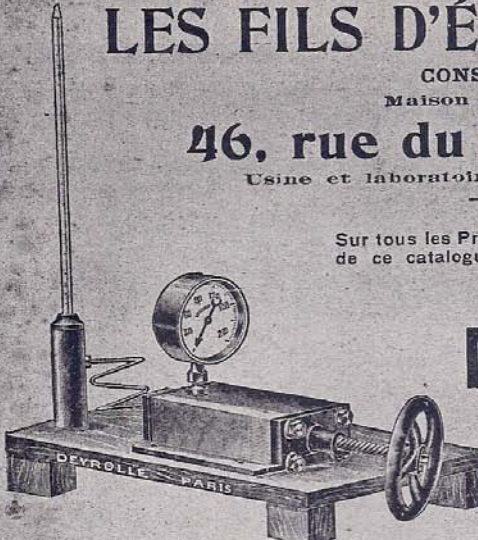
escolas primárias e secundárias

por ser muito

prático e claro.

ANEXO 3

Excerto de um catálogo de material didático, de 1930, onde se nota a presença de quadros parietais menos vistos nas nossas coleções, nomeadamente quadros para o ensino da Educação Física e Física e Química, presente no arquivo do Liceu Nacional de Passos Manuel. (Sublinhados coloridos meus).



LES FILS D'ÉMILE DEYROLLE
CONSTRUCTEURS
Maison fondée en 1831
46, rue du Bac — PARIS
Usine et laboratoires, 9, rue Chanez, PARIS

Sur tous les Prix de ce catalogue **HAUSSE Générale de 10%**

MATÉRIEL
DE
LABORATOIRE

Verrerie - Chimie - Appareils d'essais
Micrographie - Bactériologie
Physiologie animale et Physiologie Végétale
Hygiène - Toxicologie
Météorologie

AVEC 820 FIGURES DANS LE TEXTE

Les prix de ce Catalogue sont marqués en Francs français

JUILLET 1930

LES FILS D'ÉMILE DEYROLLE
46, Rue du Bac, PARIS, 7^e

PRODUITS CHIMIQUES

Tous les produits sont étiquetés et flaconnés. Ils sont de première qualité.

200 gr. Acétate de baryte.	250 gr. Carbonate de magnésie	1 kg. Oxyde de fer (Colcothar).
200 — — de cuivre.	500 — — de cuivre.	1 — — (bi) de manganèse.
500 — — ferrique.	1 kg. — de soude.	125 gr. — de plomb (Oxyde
250 — — de plomb neutre.	500 gr. Carbonate (bi) de soude.	puce).
500 — — de soude.	1 kg. Charbon animal (noir anti-	250 — Oxyde de zinc.
250 — Acide acétique.	mal).	500 — Minium.
1 lit. — azotique.	750 gr. Chaux de vive.	500 — Litharge.
500 gr. — borique cristallisé.	750 — Chlorure de calcium ordi-	500 — Massicot.
1 lit. — chlorhydrique.	naire.	250 — Oxalate neutre de potasse.
250 gr. — oxalique.	500 — Chlor. de potassium purifié.	250 — Permanganate de potasse.
250 — — phénique brut.	500 — Chlorate de potasse.	1 kg. Phosphate de chaux.
750 — — ortho-phosphorique.	800 — — de sodium.	750 gr. Plomb (grenaille de).
550 — — pyrogallique.	500 — Chromate de fer.	250 — Potasse caustique à la chaux.
800 — — sulfurique.	500 — Bichromate de potasse.	1 kg. Sable de Fontainebleau.
1 kg. Limaillon d'acier.	20 — Cobalt ordin. en cubes.	250 gr. Silicate de potasse.
500 gr. Aldéhyde formique.	750 — Cuivre (tournure de).	250 — — de soude.
400 — Alumine en gelée.	1 kg. Eau de baryte.	250 — Soude caustique à la chaux.
50 — Aluminium (limaille d').	1 kg. Eau de chaux.	1 kg. Soufre en canon.
500 — Alun de chrome.	1 — Fer (tournure de).	500 gr. — (fleur de soufre).
500 — — de potasse.	100 gr. Ferricyanure de potassium.	500 — Sulfate de chaux naturel.
1 lit. Ammoniaque.	250 — Ferrocyanure de potassium.	500 — — de cuivre.
500 gr. Argile sèche lavée.	750 — Fluorure de calcium naturel.	1 kg. — ferreux.
500 — Azote d'ammoniac.	500 — Glucose massee ordinaire.	300 gr. — neutre de magnésie.
15 — — d'argent.	50 — Indigo Bengale.	250 — Sulfhydrate d'ammoniaque.
520 — — de chaux.	25 — Iode.	500 — Sulfite de soude.
250 — — ferrique.	1/2 lit. Glycérine.	250 — Sulfure d'antimoine.
1 kg. — de potasse.	1 kg. Hyposulfite de soude ordi-	500 — — de fer.
1 — — de soude.	naire.	50 — — mercurique (cinabre)
500 gr. Baryte.	1 — Kaolin lavé.	500 — — (penta) de potassium
800 — Blanc de Meudon.	250 gr. Lessive de potasse.	vrai.
500 — Borate de soude.	250 — — de soude.	500 — — (poly) de sodium.
100 — Bromure de potassium.	1 kg. Marbre concassé.	750 gr. Talc.
500 — Carbonate d'ammoniac.	1 — Mercure en pot grès.	500 gr. Tournesol (teinture de).
500 — — de chaux.	50 gr. Oxyde de cuivre.	1 kg. Zinc en grenaille.

TABLEAU DE MENDELEEFF

Tableau de Mendeleeff ou Loi du Groupement périodique et naturel des éléments. Sur une ligne verticale sont classés les corps simples, leur poids atomique allant en croissant. Après un intervalle régulier, on constate que tous ces corps sont placés de telle sorte qu'en parcourant une même ligne horizontale, les propriétés des corps offrent une grande analogie. Tableau de 0,80 x 0,60, monté sur toile 32 fr.

Groupes	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
1	H 1	Li 7	Na 23	K 39	Rb 85	Cs 133						
2	Be 9	Mg 24	Ca 40	Sc 45	Ti 48	V 51	Cr 52	Mn 55	Fe 56	Co 59	Ni 59	Cu 64
3	B 11	Al 27	Ga 70	In 75	Tl 204							
4	C 12	Si 28	Ge 72	Sn 119	Pb 207							
5	N 14	P 31	As 75	Sb 121	Bi 209							
6	O 16	S 32	Se 78	Te 128								
7	F 19	Cl 35	Br 80	I 127	At 210							
8												

Fig. 467 bis.

TABLEAU DE MENDELEEFF

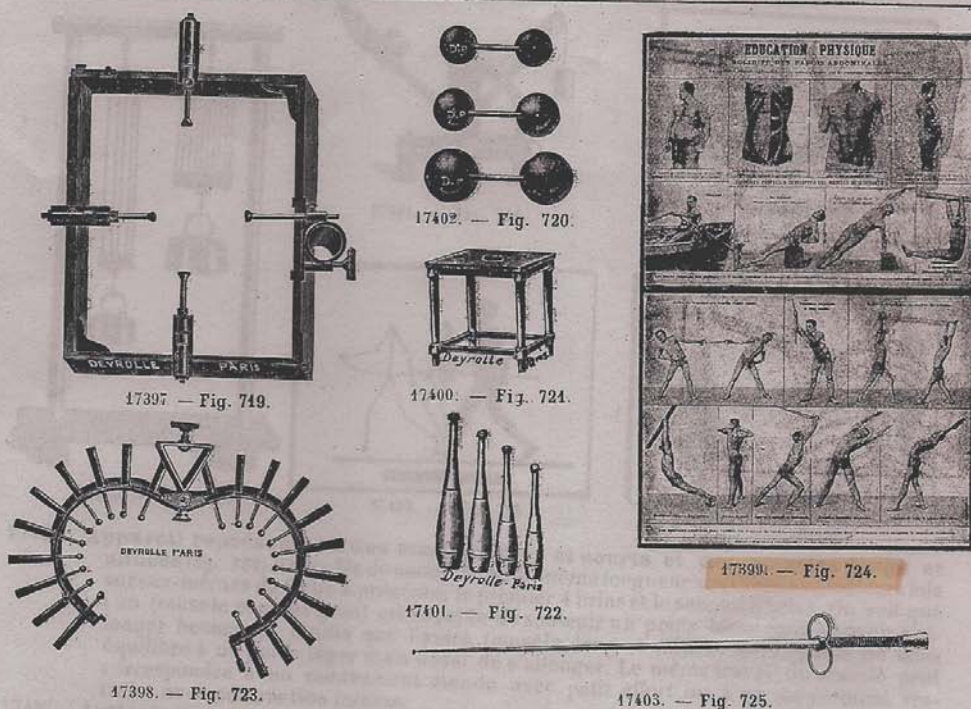
(Fig. 467 bis) (Faisant partie des Cabinets de Chimie).

Table de Mendeleeff ou Loi du Groupement périodique et naturel des éléments. Sur une ligne verticale sont classés les corps simples, leur poids atomique allant en croissant. Après un intervalle régulier, on constate que tous ces corps sont placés de telle sorte qu'en parcourant une même ligne horizontale, les propriétés des corps offrent une grande analogie. Tableau de 0,80 x 0,60, monté sur toile 32 fr.

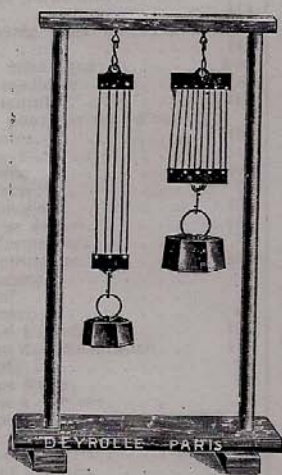
LUNETTES

MASQUES DE PROTECTION
ET RESPIRATEURS POUR LABORATOIRES

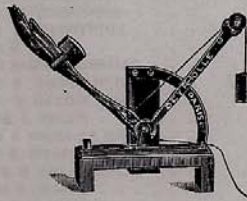
- N° 1. Lunette avec coques percées de deux ouvertures latérales, garnie de toile métallique, munie de verres interchangeables 20 fr.
- N° 2. Lunette protectrice contre les fumées, gaz nuisibles et vapeurs d'acide etc..., munie d'un corps métallique avec verre ou mica et bordée caoutchouc pour permettre l'occlusion complète 28 fr.
- N° 3. Lunette entièrement en toile métallique, sans verre 9 fr.
- N° 4. Masque réversible monté sur cercle métallique à grande visière basculaire au-dessus de la tête pour verres blancs ou de couleurs interchangeables, spécial pour la soudure électrique, les rayons ultra-violet, etc 60 fr.
- N° 5. Respirateur pour la protection des voies respiratoires contre les vapeurs nuisibles, s'adaptant hermétiquement au visage, muni d'éponges et de ouate interchangeables donnant une filtration rapide avec soupapes pour l'échappement de l'acide carbonique. Le corps est en aluminium muni d'un pneumatique se gonflant pour produire l'adhérence au visage 85 fr.
- N° 6. Respirateur avec masque aluminium, modèle ordinaire 45 »
- N° 7. Masque et Cagoule respiratoires contre les gaz et les poussières nocives avec lunettes, et respirateur protégeant entièrement la tête 110 fr.
- N° 8. Le même avec tissu d'amiant ininflammable 135 »
- N° 9. Combinaison en tissu d'amiant pour la protection contre la chaleur, les étincelles, les acides, etc... dans les travaux de laboratoires 375 fr.



17393. **Rachigraphe de Demény ou conformateur du rachis**, muni de fiches en bois mobiles se plaçant sur le dos du sujet à examiner afin d'obtenir la conformation exacte du corps qui peut être reproduite sur papier 550 fr.
17396. **Conformateur à main de Demény** (fig. 708, page 149) constitué par des fiches en bois pour permettre de donner rapidement le profil d'une partie du corps. 275 fr.
17397. **Thoracomètre à quatre branches de Demény** (fig. 719) permettant de prendre les deux diamètres rectangulaires du thorax dans un même plan horizontal avec les variations de ces diamètres pendant les mouvements respiratoires. L'appareil se compose de 4 tiges fixées sur un cadre s'ouvrant pour permettre l'introduction du sujet à mesurer; celles-ci sont rappelées par des ressorts au contact de la poitrine et des index mobiles indiquant sur les tubes gradués la course des tiges en passant de l'expiration à l'inspiration. Les tiges peuvent être immobilisées au moyen de vis de serrage. L'appareil est prévu pour être adapté sur une tige quelconque. 655 fr.
17398. **Conformateur du thorax à 24 tiges mobiles** (fig. 723) de Demény permettant d'obtenir la forme exacte d'une section horizontale du thorax à une hauteur quelconque. L'appareil est constitué par une ceinture métallique s'ouvrant ayant à peu près la forme d'une section de la poitrine. Les tiges suivent les mouvements de l'inspiration et de l'expiration et peuvent être immobilisées instantanément à la fois à l'aide de deux manettes. Une fois cet arrêt des fiches obtenu, il suffit de faire sortir le sujet de l'appareil et de refermer la ceinture pour prendre sur une feuille de papier le dessin de la coupe du thorax en suivant le contour des 24 fiches. L'appareil est prévu pour être adapté sur une tige cylindrique quelconque 1.225 fr.
17399. **Collection de 5 tableaux d'Education Physique de G. Demény** (fig. 724) en couleurs mesurant 1,25x0,80 montés sur carton, se pliant avec charnière concernant (généralités, correction de l'attitude, exercices de force, de vitesse, développement des os, solidité des parois abdominales, etc. 175 fr.
17400. **Tabouret de gymnastique suédoise** (fig. 721) en chêne et matelassé. 225 »
17401. **Massues en bois vernies** (fig. 722) pour adultes, la paire 40 »
17402. **Haltères en fonte** (fig. 720) de 1, 2, 4, 6 10 kgs., suivant poids de 6 à 70 »
17403. **Fleurets d'escrime** (fig. 725), montés, la paire 35 »
- 17403 bis. **Masques d'escrime avec bavette**. 44 »



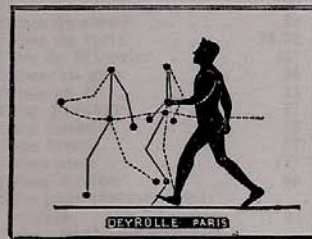
17420. — Fig. 733.



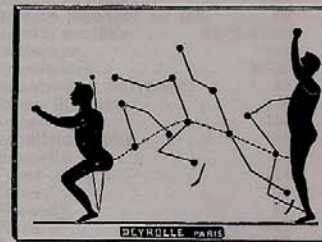
17421. — Fig. 734.



17422. — Fig. 736.



17422. — Fig. 735.



17422. — Fig. 737.

17420. Appareil représentatif des muscles gros et courts et des muscles longs et minces (fig. 733). Deux fils de caoutchouc de même longueur sont repliés plusieurs fois sur eux-mêmes de façon à présenter le premier 4 brins et le second 8 brins. On voit que l'un (muscle court et gros) est capable de soutenir un poids lourd sans pouvoir s'allonger beaucoup, tandis que l'autre (muscle long et mince) est capable de faire équilibre à un poids léger mais aussi de s'allonger. Le même travail du muscle peut correspondre à un mouvement étendu avec petit effort ou à un mouvement restreint avec contraction interne. 195 fr.
17421. Articulation de l'avant-bras et du bras (fig. 734), pour montrer comment varie la contraction musculaire pour une même résistance suivant l'orientation et l'angle des leviers osseux. Avec secteur divisé. 295 fr.

CINÉMATIQUE

17422. Tableaux analytiques des allures, marche (fig. 735), course (fig. 736) saut (fig. 737) avec mannequins métalliques articulés permettant de donner immédiatement l'attitude vraie d'un marcheur, d'un coureur, d'un sauteur. Un petit mannequin articulé peut s'adapter à un tableau sur lequel sont reproduites des séries d'attitude de marcheur, coureur, sauteur prises au moyen de la chronophotographie. Pour avoir la position du mannequin dans les différentes phases de ces allures il suffit de le présenter sur le dessin où sont repérées les articulations principales : des chevilles fixées sur le mannequin articulé s'introduisent dans des trous pratiqués dans le tableau. Chaque tableau, 325 fr.; la série des 3 tableaux analytiques. 900 fr.

APPAREILS DE VIVISECTION ET DE CONTENTION

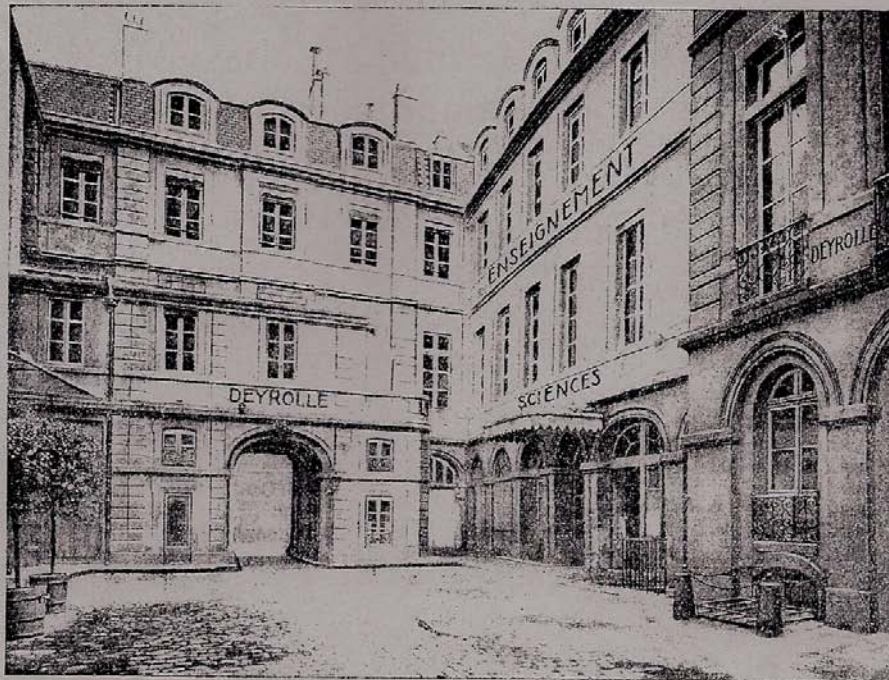


17424. — Fig. 738.

17423. Plateau à contention pour chiens, lapins, cobayes, rats, de forme rectangulaire 0^m05 x 0^m50 percé de trous sur les bords pour fixer l'animal à l'aide d'attaches. En zinc. 110 fr. | En cuivre 155 fr.
17424. Appareil à contention pour lapins et chats (fig. 738) pièces métalliques stérilisables avec mors nickelés à crochets démontables, à plateau de 65 x 30, à bords percés de trous pour permettre la fixation des attaches. 325 fr.
17425. Appareil à contention pour cobayes et rats. plateau chêne 245 »
17426. Appareil du D^r Malassez pour le chien, avec plateau et garnitures à rallonges nickelées. 850 fr.
17427. Trousse pour la dissection et la vivisection, contenant plus de 100 instruments indispensables, modèle en chêne ciré, avec couvercle et poignées. 2.340 fr.
17428. Table à vivisection type Jolyet pour chiens. Ce modèle de table pivote à volonté pour permettre de donner à l'animal une orientation différente. La table est munie d'un mors spécial avec tige pour soutenir le chien; elle est également munie d'un grand nombre de trous pour passer les attaches tenant ses membres. 2.150 fr.

Thermomètre avertisseur	46	Trousse pour analyse des		Tubes pour thermomètres	37
Thermomètre enregistreur	16-161	gaz	167	Turbo-mélangeur	67
Thermomètre physiolo-		Trousse pour essai des		Tuyaux caoutchouc	22
gique	126	peintures	167	Uréomètre	55-54
Thermomètres pour cryos-		Trousse pharmaceutique	115	Vaccinostyle	116
copie	53	Trousse pour tambours	140	Valets	43
Thermomètre	54	Trousse tire-sang	65	Vases	24
Thermomètregraphe	161	Tubes	24	Vases à chlorure de calcium	32
Thoracomètre	151	Tubes abducteurs	37	Vase à dessécher	5
Tige de paratonnerre	164	Tube acidimétrique	63	Vases à précipiter	32
Tissot	148	Tube aréométrique	37	Vase d'examen	43
Toile cirée pour mensura-		Tube à azote	37	Vases en verre	32
tion	149	Tube à condensation	37	Vase poreux	52
Toile métallique	9-68	Tube à distillation	37-46	Ventilateur ozoneur	113
Toise médicale	150	Tube à double paroi	127	Ventouses	116
Toise murale	150	Tubes à essais	38	Vernis fixatif	139
Toise pour prises d'em-		Tube à essai en quartz	39	Verres à expériences	32
preintes	150	Tube à étranglement	28	Verres à expériences gra-	
Toulouse	147	Tubes à gaz	22	dués	33
Tournette	102	Tubes à potasse	38	Verres à mesure gradués	33
Tournevis	70	Tube à réduction	37	Verres de montre	103
Toxicologie	167	Tubes à vide	22	Verrerie de Bohême	40
Tracteur dorsal	150	Tubes de Babo	37	Verrerie divisée	33
Transformateurs	71	Tube de Borrel	37-103	Verrerie de laboratoire	25
Transpiromètre	130	Tubes de Crookes	120	Verrerie graduée	33
Trébuchets	6	Tubes de sûreté	38	Verrerie résistant au feu	40
Trépied	9	Tubes de verre	32-38	Verrerie soufflée	35-36-37-38
Trémino	48	Tube de Winckler	167	Vibroscope	141
Trépied à écardan	160	Tubes en grès	30	Viscosimètre	65-63
Tréteau de mensuration	149	Tubes en U	38	Viscosimètre universel	63
Triangle	68	Tube Faraday	37	Vitesse du vent	158
Trompe à eau	37	Tube Graham	52	Vivisection	153
Trompe à mercure	38	Tube laveur	37	Voluménographe	143
Trompe à vide	62-65-68	Tubes plats	127	Volumètre	56
Trousse à lait pour prélè-		Tubes Plücker	60	Weber	146
vements	64	Tube pour analyses orga-		Welter	38
Trousse à outils	70	niques	37	Wiessneg	18
Trousse de loupes doubles	104	Tube pour prélèvement		Winckler	167
Trousse de micrographie	102	des peintures	169	Woolf	32
Trousse de vivisection	153	Tubes pour soufflage de		Wurtz	37
Trousses médicales	117	verre	38	Yvon	64

SUR TOUS LES PRIX DE CE CATALOGUE HAUSSE GÉNÉRALE 10 %.



Vue partielle des Magasins (Côté Cour) des Etablissements « Les Fils d'Émile DEYROLLE ».

ANEXO 4

Publicidade a uma empresa fornecedora de material didático, incluindo mapas e quadros parietais, numa revista pedagógica dirigida a professores presente no arquivo do Liceu Nacional de Passos Manuel. (Sublinhados coloridos meus).
Impressa na: *Labor. Revista mensal de educação e ensino e extensão cultural*. N.º 107, Ano XIV (2ª série), Aveiro – Março de 1940

MATERIAL PEDAGÓGICO MODERNO
SATISFAZENDO AOS PROGRAMAS OFICIAIS
Quadros, Albuns, Mapas, Atlas, Globos, Modelos, etc.
Coleções de aparelhos, condensando o ensino com grande economia de material e de espaço. Adoptadas nas Escolas Secundárias Alemãs. Centenas de experiências numa caixa com instruções.



**MATERIAL PARA LABORATÓRIOS
E TRABALHOS PRÁTICOS**
DE FÍSICA, QUÍMICA, CIÊNCIAS NATURAIS,
GEOGRAFIA, HISTÓRIA, MATEMÁTICAS, ETC.
Instrumentos, aparelhos, acessórios, vidraria, porcelanas, reagentes, ferramentas.

MATERIAL DE DESENHO
E TODOS OS INSTRUMENTOS DE PRECISÃO
A casa que maior sortimento apresenta em material de boa qualidade, a preços resumidos.
Descontos especiais para revenda e para Escolas.

PIMENTEL & CASQUILHO, L.^{DA}
ENGENHEIROS
Rua Eugénio dos Santos, 75 — LISBOA
Telef. 20777 — Teleg. TÉCNA

ANEXO 5

Panfleto publicitário, não datado, de uma empresa fornecedora de material didático, incluindo mapas e quadros parietais, presente no arquivo do Liceu Nacional de Passos Manuel. (Sublinhados coloridos meus). Evidencia a importância da produção germânica neste campo.

CASTELLO BRANCO

Fornecedor de quasi todos os estabelecimentos d'ensino de Portugal (Universidades, liceus, Escolas Industriais, etc.), de varios hospitais, laboratorios, estabelecimentos industriais, etc.

Rua dos Caldeireiros, 26-2.º — PORTO

Casa fornecedora do material seguinte, nas melhores condições e com garantia da sua qualidade:

<p><u>MATERIAL DE ENSINO</u> de todos os graus, incluindo mobiliário escolar.</p> <p><u>APARELHOS DE PROJECCÃO, EPIDIASCÓPIOS, CINEMATÓGRAFOS</u>, quadros parietais e <u>DIAPOSITIVOS</u> para todos os ramos de ensino (Historia, Arte, Literatura, Religião, Astronomia, Meteorologia, Geografia, Geologia, Paleontologia, Zoologia, Botanica, Fisica, Tecnologia, Agricultura, Sport, Etnografia, Higiene, Medicina, etc.).</p> <p><u>CARTAS GEOGRÁFICAS</u>, mapas em relêvo, globos, telúrios, planetários, mapas celestes.</p> <p><u>MODELOS</u> e exemplares de Arqueologia, Etnografia, Anatomia, Zoologia, Botânica, Mineralogia, Geologia, Paleontologia, etc.</p> <p><u>COLECCÕES DE HISTÓRIA NATURAL</u>. Utensílios para explorações e para preparação de exemplares.</p> <p><u>MICROSCÓPIOS E PREPARAÇÕES MICROSCÓPICAS</u> de Histologia, Bacteriologia, etc.</p> <p><u>APARELHOS DE FISICA E MECANICA</u>. Instalações e acessórios de <u>RAIOS X</u>, e radio-acti-</p>	<p>vidade. Instrumentos e aparelhos de <u>METEOROLOGIA</u>.</p> <p><u>INSTRUMENTOS DE PRECISÃO</u>. Planímetros, Curvímetros, Integradores, Aparelhos hidrométricos, Réguas de cálculo, <u>BALANÇAS</u>, Maquinas de dividir, Miras, Niveis.</p> <p><u>TEODOLITOS</u>, taquíómetros, sextantes, pêndulas astronómicas, lunetas, telescópios, sismógrafos.</p> <p><u>MAQUINAS PARA ENSAIO DE METAES E DE MATERIAES DE CONSTRUÇÃO</u>.</p> <p><u>INSTRUMENTOS</u>, aparelhos e reagentes para <u>LABORATÓRIOS DE BACTERIOLOGIA, QUÍMICA, ETC.</u> Productos químicos de primeira ordem.</p> <p><u>MÁQUINAS PARA TODOS OS FINS INDUSTRIAES</u>.</p> <p><u>INSTRUMENTOS CIRÚRGICOS</u>, instrumentos de oftalmoscopia, laringoscopia, rinoscopia, etc. Camas para operações. Aparelhos de esterilização. <u>ELECTRICIDADE MEDICA</u>. Acessórios para hospitais</p>
---	---

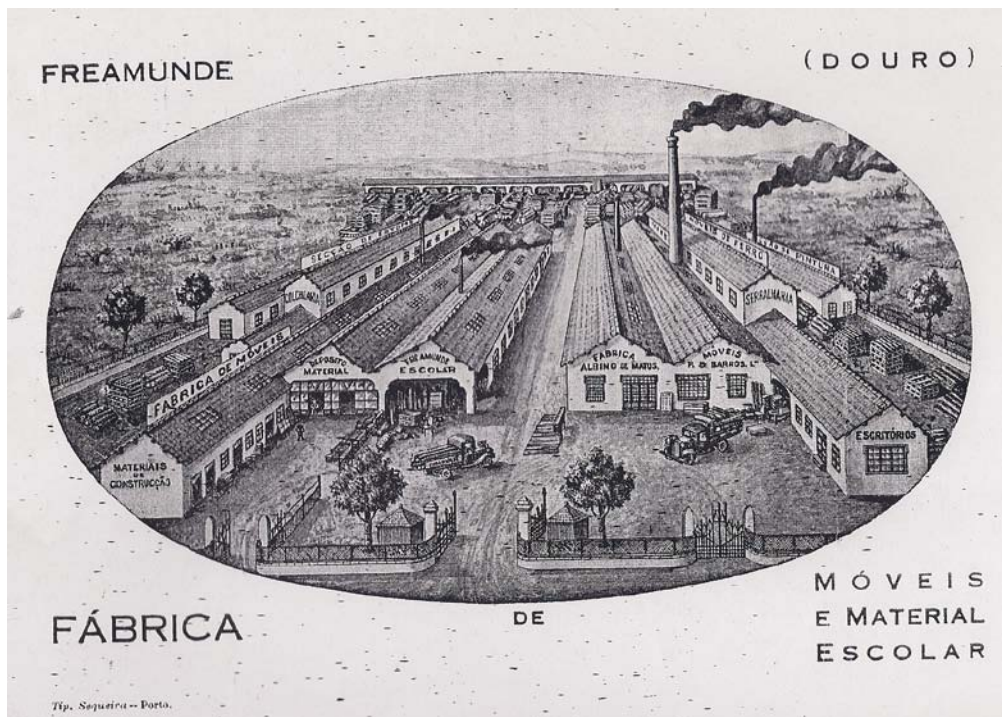
* * *

As casas representadas, fabricantes do material mencionado, **são as melhores do mundo**.
Eis algumas representações da minha firma:

*ALFRED J. AMSLER & C.º, de Schaffhouse.
F. W. BREITHAUPT & SOHN, de Kassel.
INSTITUT GEOGRAPHIQUE DE JUSTUS PERTHES, de Gotha.
KOEHLER & VOLCKMAR A. G. & C.º, de Leipzig.*

ANEXO 6

Excertos de um curioso catálogo, provavelmente dos anos 50, de uma firma nacional fornecedora de móveis e material didático, incluindo algum relacionado com uso de mapas e quadros parietais, presente na Biblioteca Nacional. Inclui o “Elenco de mobiliário e material didático para amontagem de uma escola. (Sublinhados coloridos meus).



OBTEVE as mais honrosas classificações nas várias exposições a que tem concorrido.
 Na Exposição do Rio de Janeiro «Grande Prémio» no Palácio de Cristal «Diploma de Honra» na Exposição Colonial Portuguesa realizada no ano de 1934 — «Diploma de Honra e Medalha de Ouro». Nesta Exposição nenhuma fábrica de marcenaria obteve tão honrosa classificação.

DEP. LEG.

195175
 13 MAIO 1952

NESTA fábrica trabalham operários especializados técnicos devidamente habilitados.
 Em 1935 o Grão-Mestre da Ordem Portuguesa escolheu o n.º op. António de Sousa para ser condecorado com o grau de cavaleiro da Ordem de Mérito Industrial, conforme cópia textual do Diploma que a seguir transcrevemos:

República Portuguesa

Grão-Mestre da Ordem Portuguesa confere a António de Sousa, marceneiro em Paços de Ferreira, o grau de cavaleiro da Ordem de Mérito Agrícola e Industrial (classe de Mérito Industrial).

Nos termos de regulamento da mesma ordem são-lhe concedidas as honras e o direito ao uso das insígnias que lhe correspondem.

Dada em Lisboa e Paços do Governo da República aos 11 de Julho de 1935.

SEQUEM-SE AS ASSINATURAS

2

O Nosso Material Escolar



HÁ cerca de 30 anos que, em FREAMUNDE, concelho de Paços de Ferreira, o eminente pedagogo — Albino de Matos — cheio de patriotismo e de amor pelo futuro das populações escolares, solta o grito de revolta e põe em execução um plano maravilhoso, fruto de muito estudo e trabalho: — A reforma, em todos os estabelecimentos de ensino oficiais e particulares, do mobiliário escolar desproporcional e anti-higiénico, por modelos novos, em que se respeitam todos os preceitos *higiénicos e pedagógicos*.

Espalha, em Portugal, o método do ensino experimental, nas escolas infantis, primárias e liceus, fabricando com esmero os Dons de Froebel, os contadores, as caixas métricas e colecções de todos os sólidos necessários ao ensino da geometria, nas escolas e liceus, tornando-se conhecido e estimado em todos os meios cultos.

A morte implacável e prematura arrebatou-no-lo!

Os seus modelos, conquistaram de tal forma a simpatia do público que, centenas de operários não conseguem, manualmente, construir mobiliário para satisfazer todos os pedidos que nos chegam do País e Ultramar.

Montam-se, em FREAMUNDE, duas fábricas — Albino de Matos, Suc.^{ta} L.^{da} e Peroiras, Barros & C.^{ta}, L.^{da}, dirigidas por técnicos competentes, ambas premiadas nas Exposições do PALÁCIO DE CRISTAL (Feira do Porto) e RIO DE JANEIRO. No n.º 8 da *Revista Económica*, o eminente publicista, ilustre membro da Comissão Organizadora da Feira do Porto, Ex.^{mo} Sr. José Vitorino Ribeiro, referindo-se ao nosso mobiliário escolar, diz:

A carteira infantil, que esta casa expõe, é um modelo gracioso, útil e cómodo. Todas as outras carteiras se recomendam pela boa construção, tipos excelentes, tão estimáveis para as escolas ricas como para as escolas pobres.

Em material escolar, os sólidos para as lições de geometria e os Dons de Froebel, entretenimentos úteis para as crianças, brincando e aprendendo, segundo o sistema do grande professor que os inventou — são escrupulosamente executados.

Mas a FÁBRICA DE FREAMUNDE não produz apenas material para as escolas. O seu catálogo contém mobílias completas e avulsas que, por serem de carácter económico, isto é, favoráveis em preço, não são menos elegantes, sólidas e bem delineadas. Produz também móveis de estilo, satisfazendo rigorosamente o gosto dos clientes.

— Tornando-se os nossos modelos conhecidos em todo o país, alguns habilidosos permitiram-se macaqueá-los, mas desrespeitando, inteiramente, as proporções do mobiliário, o que profundamente nos maguara e nos levou à resolução de centralisar o fabrico do mobiliário escolar numa só Fábrica, dotada com todos os maquinismos necessários e com instalações que comportassem 600 ou mais operários, a fim de desenvolver extraordinariamente a nossa indústria e, construindo grandes séries de carteiras e demais mobiliário, podermos baratear de tal maneira o artigo da nossa indústria que jamais alguém pudesse concorrer conosco não só em qualidade mas também em preço.

Fundiram-se assim as duas firmas existentes em FREAMUNDE e hoje, a firma **Albino de Matos, Pereira & Barros, L.^{da}**, é a única que executa com perfeição o mobiliário escolar e ninguém mais pensará em imitar os seus modelos porque, é absolutamente impossível, a uma indústria pequena, poder concorrer com os nossos preços, e porque os Ex.^{mos} Clientes se convenceram também de que ninguém em todo o país, fabrica mobiliário escolar tão perfeito e tão barato como a Fábrica

Albino de Matos, P. & Barros, L.^{da}
de Freamunde

INDICAÇÃO IMPORTANTE

PRINCIPAL obstáculo à exportação do mobiliário escolar é o seu volume que não está de modo algum em relação com o seu peso, e acarreta despesas de transporte muito consideráveis. Para remover este obstáculo e dotar as nossas colónias, em condições de preços razoáveis, com material aperfeiçoado e higiénico, construímos todos os nossos tipos de carteiras desmontáveis. O sistema de construção é simples, elegante e sólido e uma vez as carteiras no lugar de destino, montam-se em poucos minutos e sem conhecimentos especiais. As nossas carteiras desmontáveis tem sido adoptadas em muitas escolas de Espanha, Brasil, Colónias e em toda a parte os seus resultados são excelentes.

Fabricamos todos os modelos do nosso catálogo ou qualquer outro modelo indicado pelo cliente em qualquer madeira, mediante contrato especial.

Todos os modelos se podem executar para um, dois ou mais lugares, segundo o desejo e indicação dos nossos clientes.

Pedimos a fineza de nos indicar sempre com clareza o número da gravura do extracto do nosso catálogo, conforme os modelos que escolheram, e a idade dos alunos, afim de enviarmos os tipos próprios.

Para que os nossos prezados clientes possam formular as suas encomendas de — carteiras escolares — apresentamos, a seguir, uma tabela tomando por base a idade dos alunos, para o que chamamos a devida atenção.

OBSERVAÇÃO: Todo o mobiliário, depois de despachado ou embarcado, viaja por conta e risco do destinatário.

EMBALAGEM: Custa 10 % para via terrestre e 15 % para via marítima

TABELA DOS TIPOS DE CARTEIRAS		
Idade dos alunos	Tipos de carteiras	Modelos
De 4 a 6 anos	1 e 2	Indicar sempre o número da gravura
» 6 a 8 »	3	
» 8 a 10 »	4	
» 10 a 14 »	5	
» 14 a 18 »	6	
Para homens	7	

Elenco de Mobiliário e Material Didáctico para a montagem de uma Escola

Carteiras	Escarrador
Secretária	Duas cadeiras simples
Cadeira de braços	Mapa-mundi
Quadro preto ou Ardósia	Mapas das cinco partes do mundo
Giz	Bandeira nacional
Cavalete	Estante
Colecção de quadros de leitura	O mapa dos chefes de Estado
Mapa de Portugal	O mapa dos descobridores e navegadores
Esquadro, Compasso, Régua e Transferidor	Uma colecção de quadros históricos
para lousa	Um relógio de parede
Contador	Uma colecção de quadros morais
Mapa das Colónias	Ponteiros
Mapa Insular	Uma esfera armilar
Mapa de pesos e medidas	Um termómetro
Caixa geométrica	Uma bússola
Lavatório completo	Um íman
Mapa do corpo humano	Um barómetro

6

Mobiliário e Material Didáctico que a lei exige para o funcionamento de uma escola

Artigo 1.º — É fixado o seguinte mobiliário mínimo para o funcionamento de cada lugar de professor de ensino primário-elementar:

- a) - Carteiras ou mesas para 40 alunos;
- b) - Mesa e cadeira para o professor;
- c) - Mesa para trabalhos dos alunos;
- d) - Estante para material de ensino;
- e) - Suporte para mapas;
- f) - Relógio de parede, quando o não haja para toda a escola;
- g) - Cabides para os objectos de vestuário dos alunos.

Artigo 2.º — É fixado o seguinte material didáctico mínimo para o mesmo funcionamento:

- a) Quadro preto, de superfície não inferior a $1,20 \times 0,90$ em que se possa escrever com giz;
- b) Balança ordinária e colecção de pesos e medidas;
- c) Colecção de sólidos geométricos;
- d) Cartas de Portugal, e do Império Colonial Português;
- e) Mapa-mundi.

Artigo 3.º — Deverá ainda haver em cada sala de aula, devidamente emoldurado, o retrato do Chefe do Estado e, resguardada em redoma conveniente, uma bandeira Nacional.

Decreto n.º 25.305 — "Diário do Governo" n.º 105.1.ª Série, de 9 de Maio de 1935

7

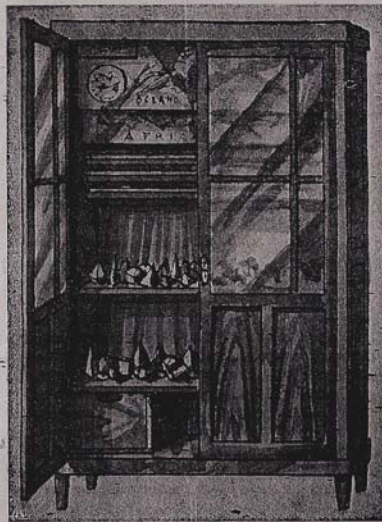


Fig. 60
Pinho, Castanho ou Mogno

Fig. 60 — Estante para arrecadação de mapas, sólidos geométricos e outro material de ensino.

Os mapas são colocados em prateleirinhas inclinadas, fixadas no interior da estante. O professor toma o mapa sobre o qual há-de versar a lição e estende-o na frente da estante. A estante vai munida de uns ganchos adequados para a colocação do mapa quando tenha de patentear-se ao aluno.

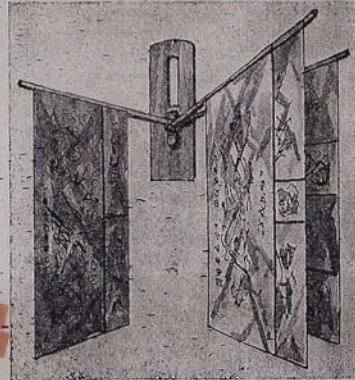


Fig. 61
Pinho, Castanho ou Mogno

Fig. 61 — Estante simples para suspensão de mapas.

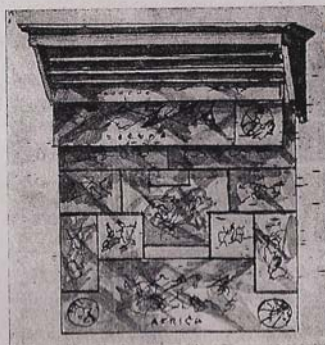


Fig. 62
Pinho, Castanho ou Mogno

Fig. 64 — Estante própria para colocar sobre uma secretária.

Grças a um dispositivo muito simples o tampo levanta e pode fixar-se em qualquer altura dando-se-lhe a inclinação que se deseje. Colocada sobre uma secretária vulgar pode levantar-se até tomar uma posição que permita escrever ou ler de pé.

Fig. 62 — Estante para mapas. Própria para suspender da parede.



Fig. 65
Pinho, Castanho ou Mogno

Fig. 65 — Cesto em madeira próprio para colocar ao lado da secretária.



Fig. 64
Pinho, Castanho ou Mogno



Fig. 66
Pinho, Castanho ou Mogno

Fig. 66 — Cabides. Podem agrupar-se na quantidade que se deseje.

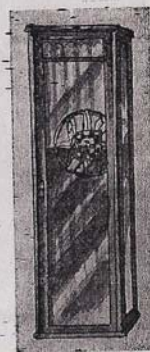


Fig. 63
Pinho, Castanho ou Mogno

Fig. 63 — Armário envidraçado para a arrecadação da bandeira nacional.

FÁBRICA DE MÓVEIS E MATERIAL ESGOLAR

Temos sempre em depósito grande quantidade de:

Mapas de Portugal, falantes ou mudos
 „ „ „ Ultramarino
 „ „ „ Insular
 Carta hipsométrica de Portugal
 Carta geológica de Portugal
 Mapa de Portugal por «Forest»

Colecção de mapas geográficos cromolitografados em 7 cores, por «J. Forest».

1. — Planisfério político; 2. — Planisfério físico; 3. — Europa política; 4. — Europa física; 5. — Ásia política; 6. — Ásia física; 7. — América do Norte política e América Central, em quadro; 8. — América do Norte física e América Central, em quadro; 9. — América do Sul política; 10. — América do Sul física; 11. — África política; 12. — África física; 13. — Oceania política e física, com a Austrália e Índias Neerlandesas; 14. — Mapa mundi; 15. — Portugal político e físico; 16. — Panorama, cromolitografado em 20 cores.

Esferas terrestres. — Esferas armilares. — Esferas celestes.

Quadros sinópticos histórico-literários de Portugal:

I — Chefes de Estado
 II — Navegadores e descobridores

Quadros de leitura, dos autores mais conhecidos. — Álbuns de leitura. — Quadros históricos. — Colecção de quadros morais. — Colecções de quadros para ensino de botânica e zoologia. — Mapas do corpo humano. — Mapas de pesos e medidas, etc., etc.

Ponteiros, giz, barómetros, termómetros, Imans, etc.

Vendemos todos os livros adoptados nas escolas primárias.

ALBINO DE MATOS, P. & BÁRROS, L.^{DA}

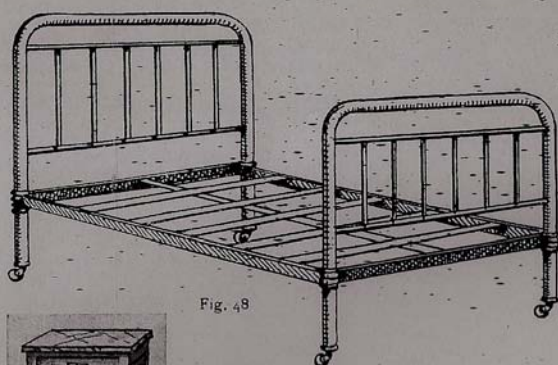


Fig. 48

Fig. 48 — Cama de ferro, próprias para colegiais.



Fig. 49

Pinho, Castanho ou Mogno

Fig. 49 — Mezinha de cabeceira com tampo de pedra mármore. Própria para colegiais.



Fig. 53

Fig. 53 — Escarrador em esmalte com suporte em ferro.



Fig. 54

Fig. 54 — Escarrador com tampa automática.

ALBINO DE MATOS, P. & BARROS, L.^{da}

Mobiliário — Fabricamos mobiliário em todos os estilos e encarregamo-nos da montagem de hotéis, hospitais, teatros, etc., etc.

Secção de colchoaria — Temos uma bem montada secção de colchoaria que nos permite fornecer qualquer quantidade de colchões de arame, de palha, de folhelho e de sumaúma ou lá, num curto prazo e por preços verdadeiramente excepcionais.

Secção de estofador — Sob a direcção de um técnico habilitadíssimo, fabricamos toda a espécie de estofos tendo sempre em depósito grandes quantidades de maples, cháises, divans, etc.

Garantia e referências — Garantimos a solidez e bom acabamento de todo o mobiliário e demais artigos fabricados na nossa Fábrica. Aos Ex.^{mos} clientes que se nos dirigem pela primeira vez, indicamos na volta do correio, nomes de clientes antigos e residentes na mesma localidade ou a pequena distância, para que facilmente possam colher as necessárias informações.

Prazo de entrega — Entregamos qualquer encomenda no prazo máximo de 30 dias, salvo caso de força maior ou motivos estranhos à nossa vontade.

Transporte — Todo o mobiliário é posto sobre vagão na estação de Penafiel, por nossa conta e risco. No caminho de ferro viaja por conta e risco do destinatário.

Embalagem — Custa 10 % para via terrestre e 15 % para via marítima.

Pagamento — Deve ser efectuado por cheque ou vale do correio pagáveis em Paços de Ferreira, no prazo de 30 dias a contar da factura. Findo este prazo tomaremos a liberdade de sacar.

Pecam orçamentos, desenhos ou catálogos a :

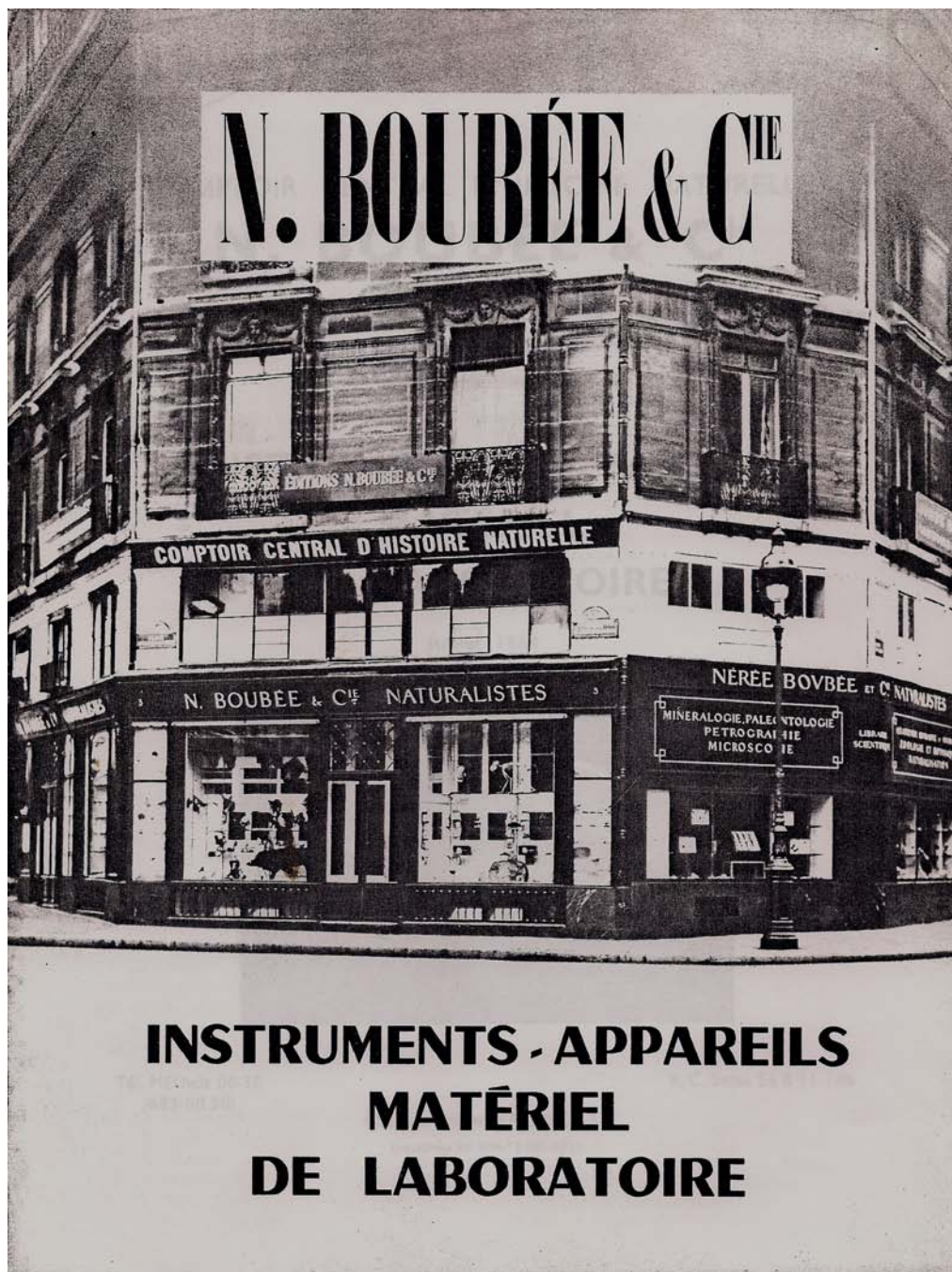
Albino de Matos, P. & Barros, L.^{da}



FREEMUNDE

ANEXO 7

Excertos de um catálogo de 1964 de uma firma fornecedora de material didático, incluindo mapas e quadros parietais, presente no arquivo do Liceu Nacional de Passos Manuel. (Sublinhados coloridos meus).



COMPTOIR CENTRAL D'HISTOIRE NATURELLE

N. BOUBÉE & C^{ie}

Fondé en 1845

3, place Saint-André-des-Arts et 11, place Saint-Michel

PARIS - VI^e

**INSTRUMENTS - APPAREILS
MATÉRIEL
DE LABORATOIRE**

Juillet 1964



Tél. MÉDicis 00-30
(633-00.30)

R. C. Seine 56 B 11-106

Chèques Postaux : PARIS 68-57

Entreprise N° 604-75-106-0051

PLANCHES MURALES

TABLEAUX SOUGY ET AVEZARD

Ces tableaux sont conçus sous la forme de schémas didactiques comparables aux dessins que MM. les Professeurs sont conduits à tracer au tableau noir pendant leurs cours. De dimensions 1 m x 1,30 m, ils sont entoilés et montés sur baguettes (fig. 110). Le tableau. 27,50

ANATOMIE ET PHYSIOLOGIE HUMAINES

- S 1. Vertèbre et colonne vertébrale.
- S 4. Ceinture et membres.
- S 5. Crâne et dentition.
- S 36. Tissu osseux.
- S 37. Ossification. Genèse de l'os.
- S 9. Moelle épinière.
- S 25. Sympathique et parasympathique.
- S 26. Tissu nerveux.
- S 27. Bulbe rachidien.
- S 6. Cœur et circulation.
- S 7. Appareil digestif.
- S 8. Respiration.
- S 41. Le Rein.
- S 28. Tissu musculaire : plaque motrice.
- S 34. Voies sensitives et motrices. (Épuisé).
- S 35. Le Cerveau.
- S 38. Genèse de l'encéphale.
- S 42. L'Oreille.
- S 43. Les Glandes endocrines.
- S 50. L'œil.
- S 51. Foie et Pancréas.
- S 52. Peau.

ZOOLOGIE

- S 2. Lapin.
- S 12. Chimpanzé (Épuisé).
- S 13. Chat.
- S 14. Cheval.
- S 15. Bœuf.
- S 16. Porc. (Épuisé).
- S 17. Taupe. (Épuisé).

- S 18. Chauve-souris. (Épuisé).
- S 20. Pigeon. (Épuisé).
- S 21. Léopard. (Épuisé).
- S 22. Grenouille. (Épuisé).
- S 3. Perche.
- S 44. Sauterelle (Morphologie externe).
- S 45. Sauterelle (Anatomie interne).
- S 46. Hanneton.
- S 47. Papillon.
- S 48. Mouche.
- S 49. Abeille.
- S 56. Épeire.
- S 60. Cigale.
- S 61. Aesche.
- S 53. Seiche.
- S 54. Escargot.
- S 55. Moule.
- S 57. Écrevisse.
- S 58. Oursin.
- S 63. Hydre d'eau douce.
- S 64. Actinies et Coraux.

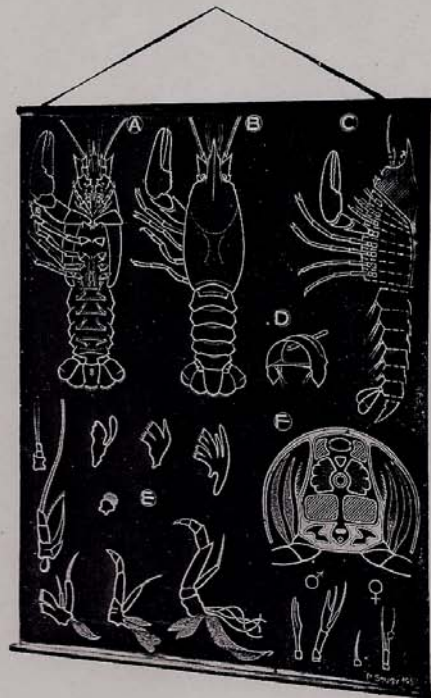
CYTOLOGIE

- S 23. Cellules animales et végétales. (Épuisé).
- S 24. Division cellulaire et réduction chroma-
tique.

ANATOMIE ET BIOLOGIE VÉGÉTALES

- S 29. Pistil, carpelle, ovule.
- S 30. Étamine, pollen.
- S 31. De l'ovule à la graine.
- S 59. La Renoncule.
- S 65. Haricot : graine, germination.
- S 40. Le Pin : reproduction.
- S 32. La Fougère : reproduction. (Épuisé).
- S 39. La Sélaginelle : reproduction.
- S 33. La Mousse : reproduction.
- S 62. Le Fucus : reproduction.

Fig. 110



TABLEAUX D'ANATOMIE HUMAINE

par A. MOREAUX

Dimensions : 0,72 m x 1,18 m. Non entoilés, montés sur baguettes métalliques. La planche en couleurs

11,50

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Squelette face antérieure. | 11. Appareil respiratoire. |
| 2. Squelette face postérieure. | 12. Système nerveux. |
| 3. Muscles face antérieure. | 13. Muscles de la Face et du Cou. |
| 4. Muscles face postérieure. | 14. Organes génitaux de la Femme. |
| 5. Appareil circulatoire. | 15. Organes génitaux de l'Homme. |
| 6. Appareil digestif, généralités. | 16. Ostéologie du crâne. |
| 7. Tube digestif, annexes. | 17. Cœur et Circulation. |
| 8. Main et Pied. | 18. La Peau. |
| 9. Œil. | 19. Colonne vertébrale. |
| 10. Nez et Oreille. | 20. Vertèbres. |

CARTE DES RICHESSES MINÉRALES DE LA FRANCE, sur papier, format 120 x 100 cm, en couleurs, indiquant la totalité des gisements connus avec leur importance.

21. —

LES ANIMAUX DU MONDE ENTIER



Fig. 111

Album encyclopédique de timbres-poste, réalisé avec le concours des spécialistes du Muséum National d'Histoire Naturelle. Préface de M. le Professeur Roger Heim, Membre de l'Académie des Sciences.

Index des timbres avec effigies de Naturalistes (Zoologistes). Index des noms d'espèces, noms français et noms latins, donnant l'indication des familles, habitat, taille, poids, nourriture (fig. 111).

Accompagné d'un catalogue donnant le prix de tous les timbres.

1 volume, reliure amovible plastifiée, en couleurs, dos toile, format 26,5 x 28,5 cm

42. —

DISQUES DE CHANTS D'ANIMAUX

Disques microsillon de longue durée 33 1/3 tours minute, enregistrement et réalisation Jean-Claude ROCHÉ. Grand prix du disque 1960.

Oiseaux de Bretagne.

Oiseaux de soleil.

Oiseaux de Camargue.

Paysages d'oiseaux.

Le disque 29. —
Les quatre disques 114. —

Guide sonore des Oiseaux d'Europe. Réalisation Jean-Claude ROCHÉ.

Disques microsillon 45 t/m. Le disque 18. —

La collection comprendra 25 disques (seuls les disques marqués * sont actuellement disponibles).

* N° 1. Alouettes — Cochevis — Bruants.

* N° 2. Merles et Grives.

* N° 3. Rossignol — Rouge-gorge, etc.

* N° 4. Rousserolles — Locustelles — Pouillots.

* N° 5. Fauvettes — Hypolaïs.

N° 6. Bouvreuil — Serin — Accenteur, etc.

* N° 7. Pinson — Chardonneret — Linotte, etc.

* N° 8. Mésanges.

* N° 9. Corbeaux — Corneille — Pie — Geai.

N° 10. Chouettes et Hiboux.

N° 11. Roitelets — Grimpereaux — Étourneau, etc.

N° 12. Gobe-mouches — Bergeronnettes.

N° 13. Tétràs — Caille — Perdrix — Faisan, etc.

N° 14. Hirondelles — Martinets — Pies-grièches.

N° 15. Pics et Torcol.

N° 16. Rollier — Coucou — Pigeons, etc.

N° 17. Vanneau — Foulque — Râles, etc.

N° 18. Chevaliers — Bécasse — Gravelots.

N° 19. Butor — Cigogne — Cygnes — Grèbes.

N° 20. Guillemots — Sternes.

N° 21. Goélands — Mouettes — Macareux, etc.

N° 22. Puffins — Fou — Cormoran — Hérons.

N° 23. Canards — Sarcelles.

N° 24. Faucons — Épervier — Buse — Milans.

N° 25. Circaète — Busards — Aigles.

Chants d'Insectes. Enregistrement et réalisation André-Jacques ANDRIEU et Bernard DUMORTIER. Laboratoire de Physiologie Acoustique, I. N. R. A. Disque microsillon 33 1/3 t/m

35. —

PLANCHES D'IMAGES « BONSPPOINTS »

Anatomie humaine : 11 pl.	Champignons : 2 pl.
Mammifères : 20 pl.	Légumes : 2 pl.
Oiseaux : 6 pl.	Géologie et Météores : 2 pl.
Reptiles, Batraciens : 1 pl.	Préhistoire, Histoire : 18 pl.
Animaux marins : 2 pl.	Hommes illustres : 6 pl.
Insectes : 5 pl.	Monuments : 8 pl.
Fleurs, Fruits : 4 pl.	Moyens de locomotion : 4 pl.

Chaque planche composée de 16 images différentes, 7,5 x 5 cm, en couleurs vernies	0,28
La série complète de 91 planches	25,45

PHOTOGRAPHIES-DOCUMENTS de fossiles, armes préhistoriques, volcans : 5 séries de 10 vues 7 x 11 cm, sous pochette cellophane :

Ère primaire.	Ères tertiaire et quaternaire.	Les Volcans.
Ère secondaire.	Les temps préhistoriques.	

Les 5 séries, ensemble	5. —
----------------------------------	------

CARTES POSTALES EN COULEURS

d'après les aquarelles originales de PAUL BARRUEL

Format de la carte : 10,3 x 15 cm

MAMMIFÈRES DU MONDE dans leurs milieux

Lion. - Tigre. - Ours brun. - Renard. - Éléphant d'Afrique. - Hippopotame. - Rhinocéros bicorné. - Bison d'Amérique. - Cerf d'Europe. - Sanglier. - Girafe. - Grand Koudou. - Cercopithèques. - Kangourou. - Morse. - Écureuil.

La collection de 16 cartes, en étui	4,80
---	------

OISEAUX DU MONDE dans leurs milieux

Mésanges. - Lorient. - Hirondelle. - Pinson et Chardonneret. - Alouette. - Bergeronnettes. - Martin-pêcheur. - Colibris. - Paradisiers. - Aras et Amazone. - Cacatoès. - Toucans. - Pics. - Condor. - Hibou. - Paons. - Faisans. - Flamants et Aigrettes. - Cigogne. - Canards mandarins. - Cygnes. - Pélicans. - Manchots. - Autruche.

La collection de 24 cartes, en étui	7,20
---	------

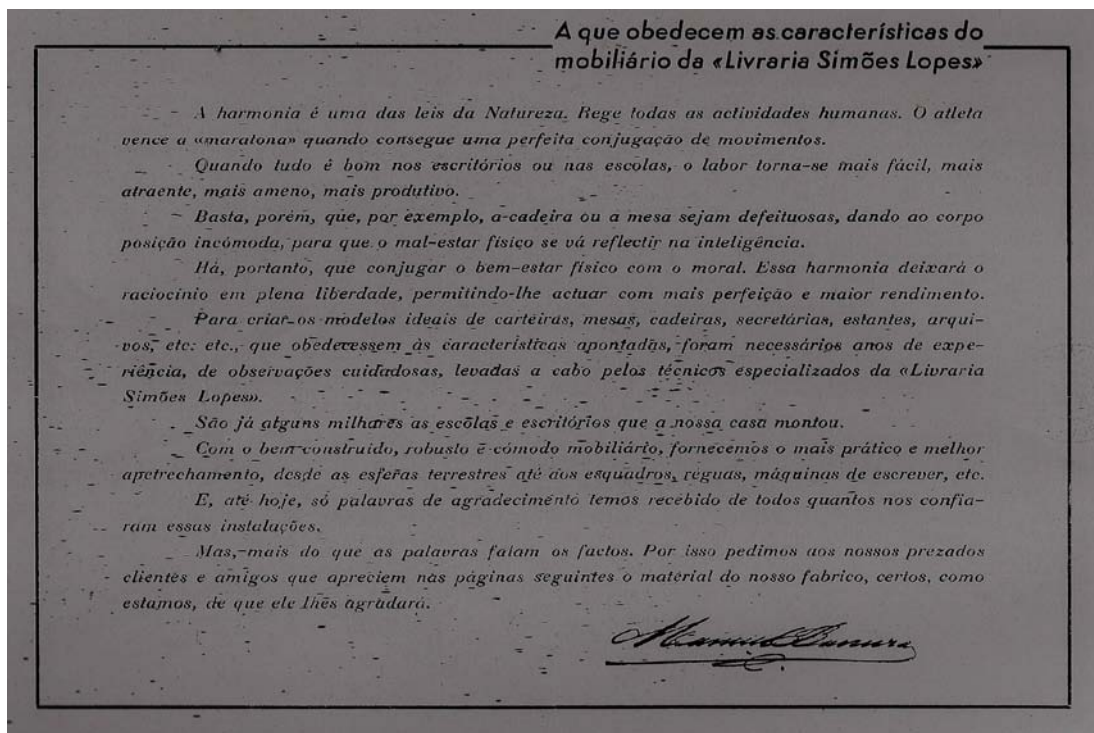
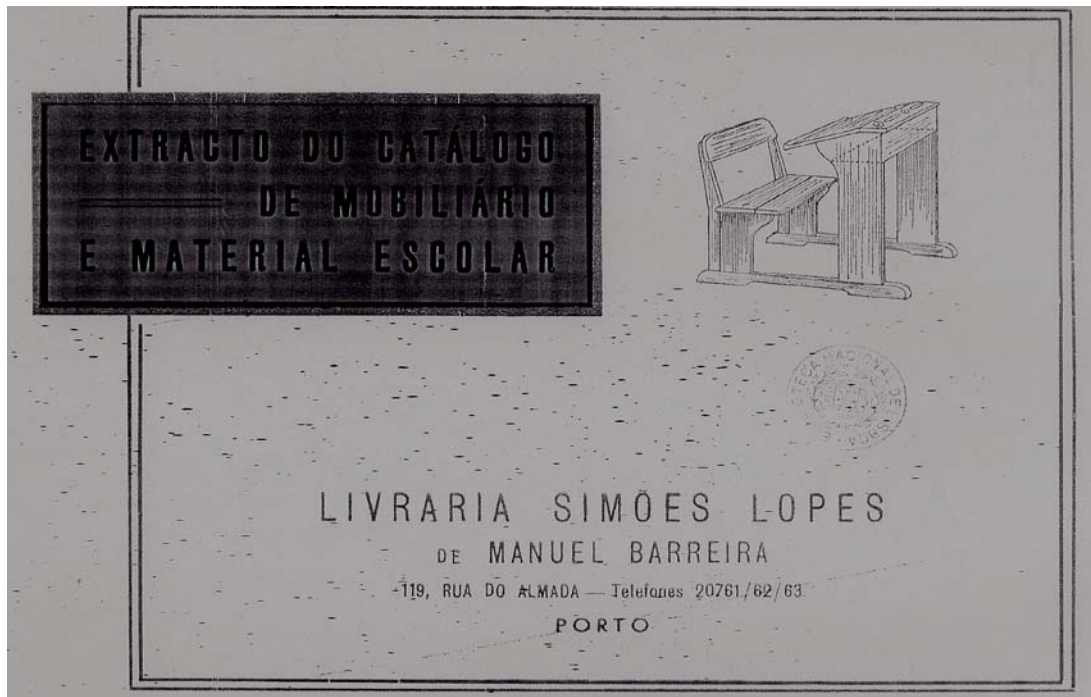
Les cartes postales Oiseaux et Mammifères peuvent être fournies par sujet, avec minimum de 10 cartes du même sujet. Les 10	3. —
--	------

Une courte notice indique les noms français, anglais, allemand, le nom scientifique latin, l'habitat, les dimensions du sujet représenté, ainsi que l'ordre auquel il appartient.

Reproduites avec une fidélité absolue, ces cartes qui se prêtent bien à la projection, constitueront pour les professeurs d'Histoire naturelle, pour les instituteurs, pour les maîtresses d'écoles maternelles et les jardinières d'enfants, un matériel d'enseignement de premier ordre.

ANEXO 8

Catálogo, de meados do século XX, de uma firma nacional fornecedora de móveis e material didático, incluindo algum relacionado com uso do mapas e quadros parietais, presente na Biblioteca Nacional. (Sublinhados coloridos meus).



MOBILIÁRIO ESCOLAR (Carteiras individuais)

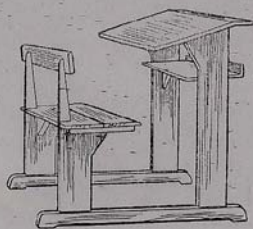


Figura 1
Carteira não desmontável, com
tampo e banco fixos

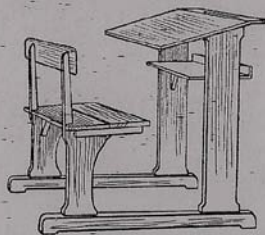


Figura 2
Carteira individual, desmontável,
com tampo e banco fixos

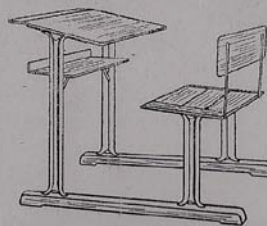


Figura 3
Carteira individual, montada em pés de ferro
de viga U ou «Tipo Funchal», desmontável

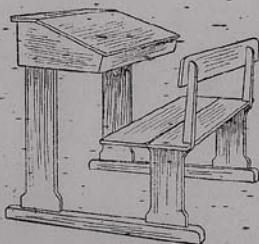


Figura 4
Carteira individual, com caixa para
livros e banco fixo, desmontável



Figura 5
Carteira individual, com caixa para
livros e banco móvel, desmontável

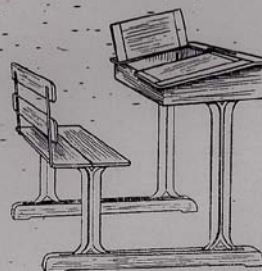


Figura 6
Carteira individual, com caixa para
livros, montada em pés de ferro de
viga U ou I, desmontável

LIVRARIA SIMÕES LOPES — Rua do Almada, 119 — PORTO

CARTEIRAS

BIPESSOAIS

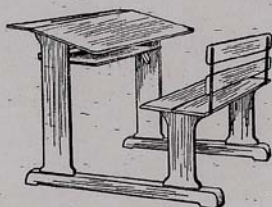


Figura 7
Carteira bipessoal, desmontável, com
tampo e banco fixos. O encosto
tem reforço de ferro

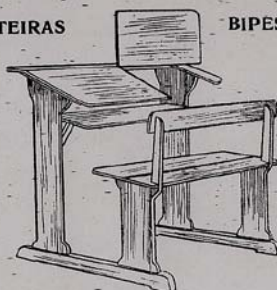


Figura 8
Carteira bipessoal, desmontável, com
tampo articulado e banco fixo



Figura 9
Carteira bipessoal, desmontável, com
tampo semi-articulado e banco fixo



Figura 10
Carteira bipessoal, desmontável, montada em pés de
ferro de viga U ou I, com tampo e banco fixos

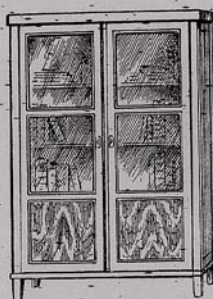
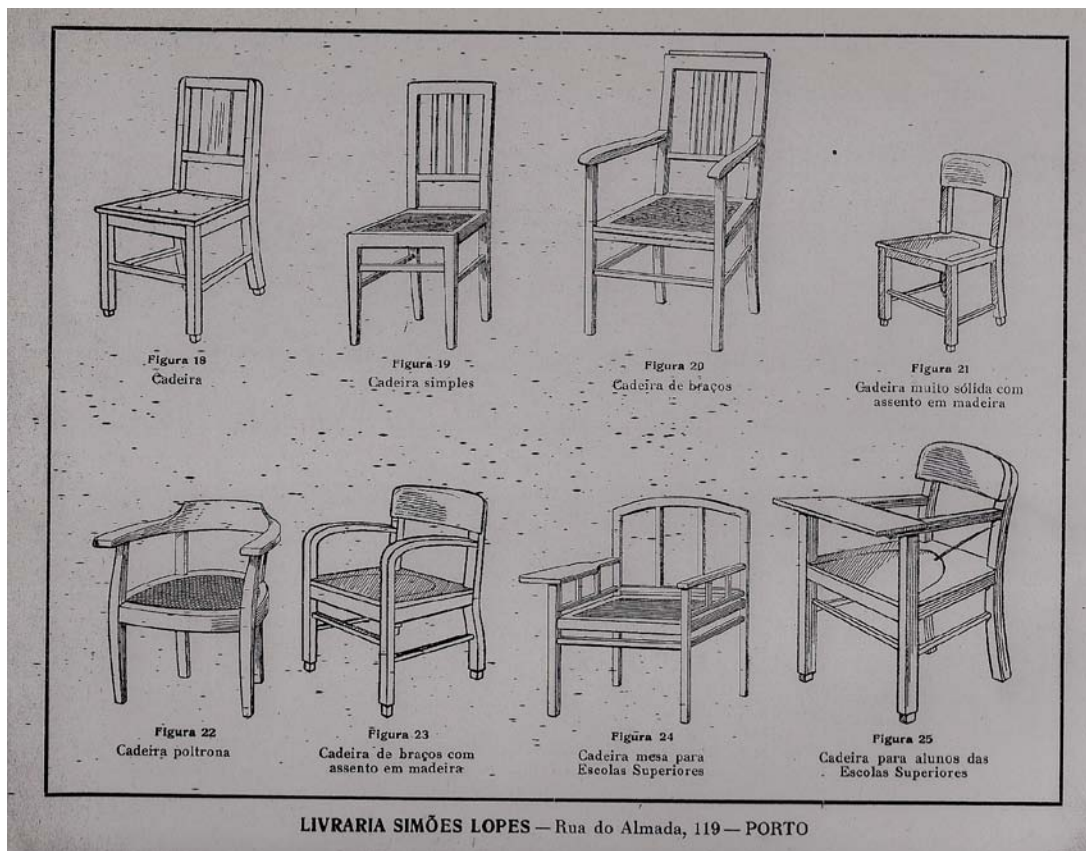
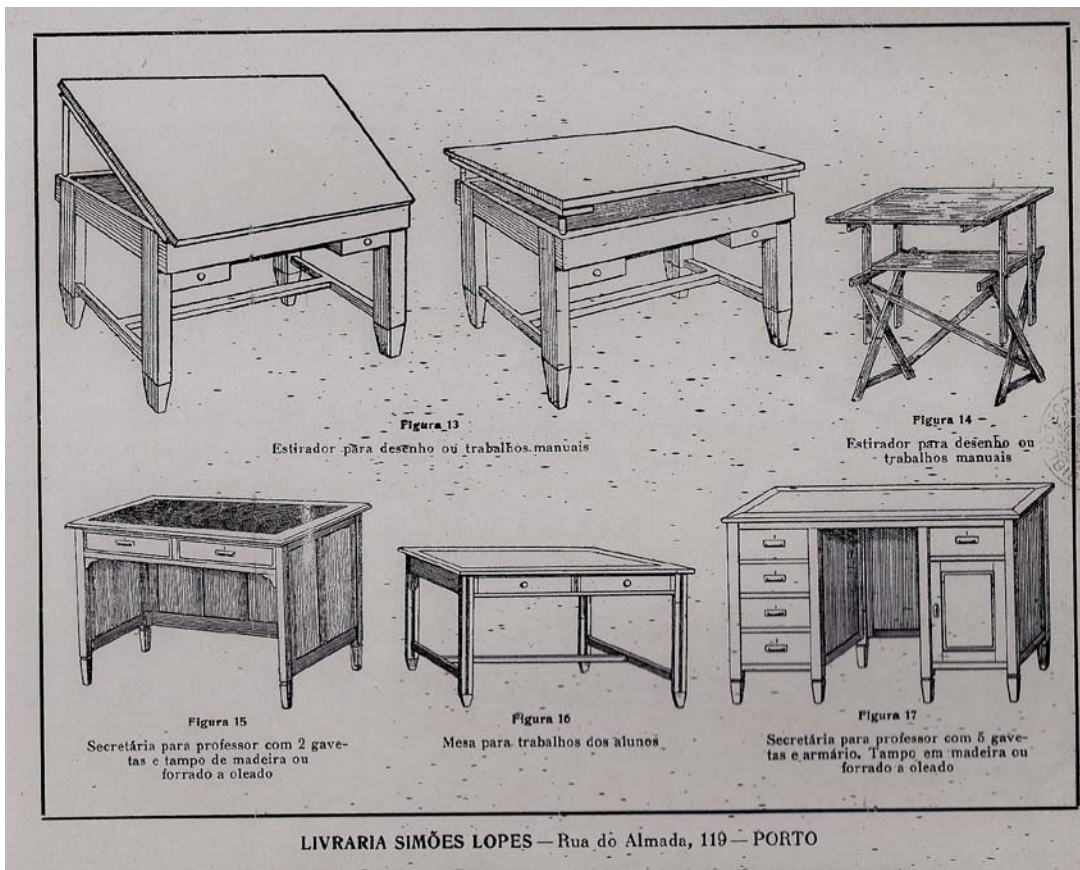


Figura 11
Estante para material de ensino



Figura 12
Estante para material de ensino

LIVRARIA SIMÕES LOPES — Rua do Almada, 119 — PORTO



Mobiliário aprovado para as escolas do Plano dos Centenários

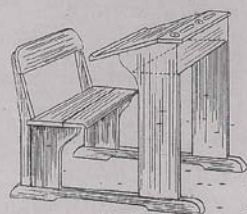


Figura 26
Carteira

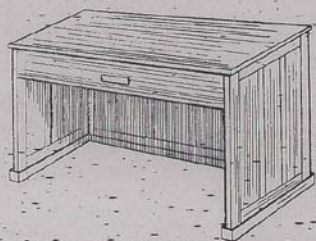


Figura 27
Secretária

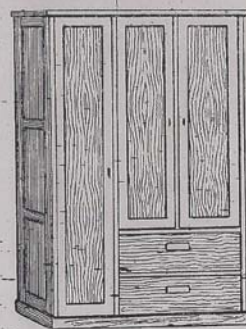


Figura 28
Estante

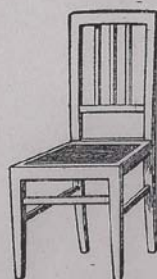


Figura 29
Cadeira

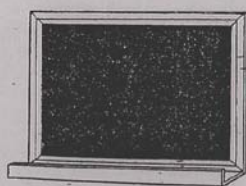


Figura 30
Ardósia de 1,00 x 1,50

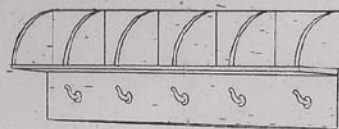


Figura 31
Cabides

LIVRARIA SIMÕES LOPES — Rua do Almada, 119 — PORTO

MATERIAL DIDÁCTICO
Ardósias

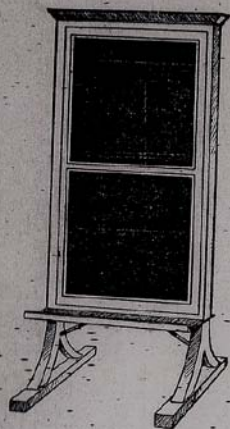


Figura 32
Aparelho com duas lousas
Funcionamento vertical

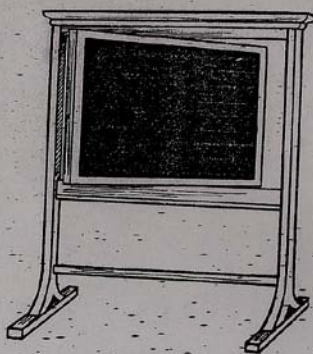


Figura 33
Aparelho com uma lousa
Funcionamento horizontal

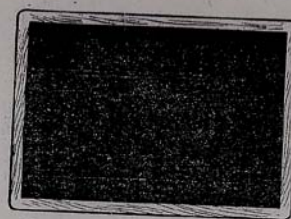


Figura 34
Lousas

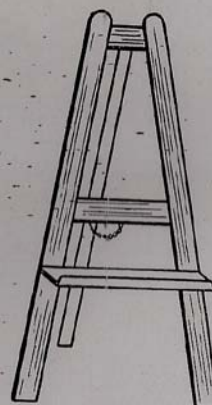


Figura 35
Cavalete para lousa

PONTEIROS PARA LOUSA

- N.º 1 de 1,50
- » 2 » 1,580
- » 3 » 2,50

PENAS PARA LOUSA

- N.º 1
- » 2
- » 3

LOUSAS PARA ESCOLAS

- N.º 1 — 65 x 40
- » 2 — 75 x 45
- » 3 — 90 x 80
- » 4 — 1,05 x 80
- » 5 — 1,10 x 90
- » 6 — 1,20 x 1,10
- » 7 — 1,30 x 1,10
- » 8 — 1,40 x 1,20
- » 9 — 1,50 x 1,30

LIVRARIA SIMÕES LOPES — Rua do Almada, 119 — PORTO

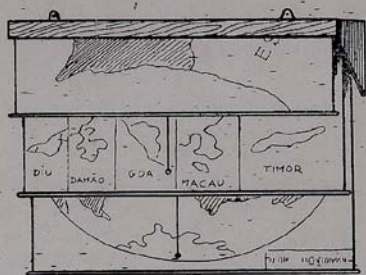


Figura 36

Suporte para mapas

MAPAS

Mapa de Portugal, por João Maria Carlos M. da Silva
 Mapa das Colónias, pelo mesmo autor
 Mapa da Europa - » » »
 Mapa Planisfério - » » »
 Mapa das cinco partes do Mundo, por Viriato Her-
 minio
 Mapa de pesos e medidas

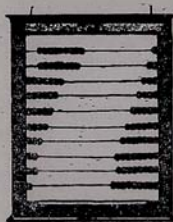


Figura 37

Contador



Figura 38

Estante para a Bandeira Nacional

BANDEIRAS NACIONAIS

EM ALGODÃO

1,20 x 70

EM LÃ

70 x 45

1,20 x 70

1,60 x 95

2" x 1,15

LIVRARIA SIMÕES LOPES — Rua do Almada, 119 — PORTO

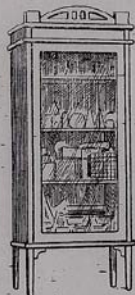


Figura 39

CAIXAS MÉTRICAS

Três modelos de caixas métricas de hor-
 monio com o material que as compõe

CAIXA MÉTRICA N.º 1

Metro
 Fita métrica
 Cadeia métrica
 Decímetro cúbico
 Decímetro quadrado
 Redução do estere
 Capacidade do decímetro cúbico
 Coleção de medidas para líquidos
 Coleção de medidas para secos
 Balança de 1 quilo
 Pesos de ferro
 Pesos de latão
 Nível de pedreiro

CAIXA MÉTRICA N.º 2

Metro
 Fita métrica
 Cadeia métrica
 Decímetro quadrado
 Decímetro cúbico
 Capacidade do decímetro cúbico
 Capacidades de 0,1, 0,01 e 0,001
 do decímetro cúbico
 Redução do estere
 Coleção de medidas para líquidos
 Coleção de medidas para secos
 Balança de 1 quilo
 Pesos de ferro
 Pesos de latão até 200 gr.
 Nível de pedreiro
 Esquadro para lousa
 Compasso para lousa
 Transferidor para lousa
 Fio de prumo
 Nível de bolha de ar
 Cubo
 Paralelepípedo
 Pirâmide triangular
 Pirâmide quadrangular
 Pirâmide pentagonal
 Pirâmide hexagonal
 Prisma triangular
 Prisma quadrangular
 Prisma pentagonal
 Prisma hexagonal
 Cilindro
 Cone
 Esfera

CAIXA MÉTRICA N.º 3

Metro
 Fita métrica
 Cadeia métrica
 Decímetro quadrado
 Decímetro cúbico
 Capacidade do decímetro cúbico
 Capacidades de 0,1, 0,01 e 0,001
 do decímetro cúbico
 Redução do estere
 Coleção de medidas para li-
 quidos
 Coleção de medidas para secos
 Balança de 1 quilo
 Pesos de ferro
 Pesos de latão até 250 grs.
 Nível de pedreiro
 Régua graduada de 0 a 60
 Esquadro para lousa
 Compasso para lousa
 Transferidor para lousa
 Nível de bolha de ar
 Fio de prumo
 Contador de mão com lousa
 Contador de mão sem lousa
 Uma coleção de sólidos n.º 2
 Uma coleção de linhas de arame
 Uma coleção de figuras de su-
 perfícies de madeira polida,
 coloridas diferentemente nas
 duas faces

LIVRARIA SIMÕES LOPES — Rua do Almada, 119 — PORTO

SUPERFÍCIES DE MADEIRA	LINHAS DE ARAME	CAIXA MÉTRICA N.º 1 C
<i>Colecção composta de:</i>	<i>Colecção composta de:</i>	
Triângulo equilátero	Linha recta	Metro
Triângulo isósceles	Linha curva	Fita métrica
Triângulo escaleno	Linha quebrada	Redução de Estere
Triângulo rectângulo	Linha mista	Medidas para líquidos
Triângulo acutângulo	Triângulo equilátero	Pesos de ferro
Triângulo obtusângulo	Triângulo isósceles	Capacidade do decímetro cúbico
Quadrado	Triângulo-escaleno	Decímetro cúbico
Paralelogramo	Triângulo rectângulo	Decímetro quadrado
Rectângulo	Triângulo-acutângulo	Fio de prumo
Losango	Triângulo obtusângulo	Nível de Pedreiro
Pentágono	Quadrado	Esfera
Hexágono	Rectângulo	Cubo
Heptágono	Paralelogramo	Paralelepípedo
Octógono	Losango	Cone
Eneágono	Pentágono	Cilindro
Decágono	Hexágono	Pirâmide
Círculo	Heptágono	Prisma
Semi-círculo	Octógono	Compasso para lousa
Sector circular	Eneágono	Esquadro para lousa
Segmento circular	Decágono	Transferidor para lousa
Coroa circular	Circunferência, duas concêntricas	Régua para lousa
Elipse	Semi-circunferência	
Óvulo	Arco	
	Elipse	
	Óvulo	

LIVRARIA SIMÕES LOPES — Rua do Almada, 119 — PORTO

CAIXA MÉTRICA N.º 2 C	SÓLIDOS	CAIXA MÉTRICA N.º 3 C
Contém todo o material da n.º 1 e mais	<i>Colecção N.º 1</i>	Contém todo o material das n.º 1 e 2 e mais
Pirâmide quadrangular	Cubo	Pirâmide exagonal
Pirâmide pentagonal	Paralelepípedo	Prisma exagonal
Prisma quadrangular	Pirâmide triangular	Tronco de pirâmide
Prisma pentagonal	Pirâmide quadrangular	Tronco de prisma
Hemisfério	Pirâmide pentagonal	Tronco de cone
Cunha esférica	Pirâmide hexagonal	Tronco de cilindro
Segmento esférico	Prisma triangular	Tronco de pirâmide oblíquo
Nível de bolha de ar	Prisma quadrangular	Tronco de cone oblíquo
Balança para 1 quilo	Prisma pentagonal	Tetraedro
Pesos de latão	Prisma hexagonal	Octaedro
Medidas para secos	Tronco de-pirâmide	Dodecaedro
	Cone	Icosaedro
	Tronco de cone regular	Esfera e calote
	Tronco de cone irregular	Poliedro irregular
	Cilindro	Uma colecção de linhas de arame
	Esfera	e uma colecção de superfícies
		de madeira descritas nas pá-
		ginas n.º 6 e 7.

LIVRARIA SIMÕES LOPES — Rua do Almada, 119 — PORTO

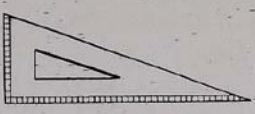


Figura 41

ESQUADROS PARA LOUSA

N.º 1 de 0^m,35
N.º 2 de 0^m,45
N.º 3 de 0^m,45




Figura 44

Globos

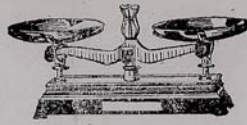


Figura 40

Balança c/ força de 1 quilo

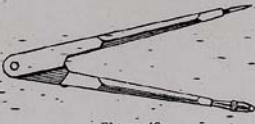


Figura 42

COMPASSOS PARA LOUSAS

N.º 1 de 0^m,85
N.º 2 de 0^m,45
N.º 3 de 0^m,50




Figura 47

Pesos de ferro

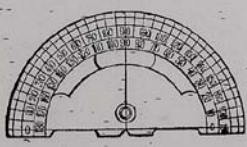


Figura 43

Transferidor

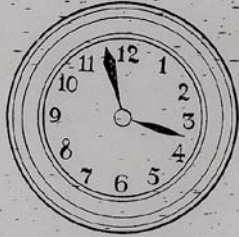


Figura 45

Relógio de parede




Figura 48

Medidas para líquidos

LIVRARIA SIMÕES LOPES — Rua do Almada, 119 — PORTO

MÓVEIS PARA ESCRITÓRIO

FICHEIROS

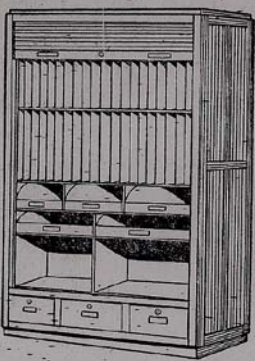


Figura 49

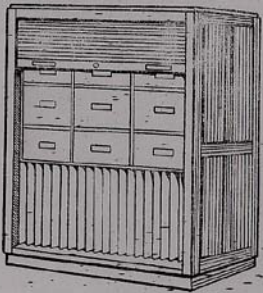


Figura 50

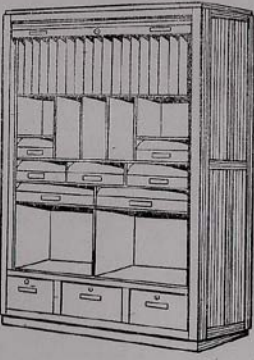


Figura 51

SECRETÁRIAS

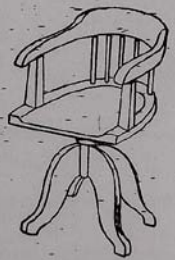


Figura 52

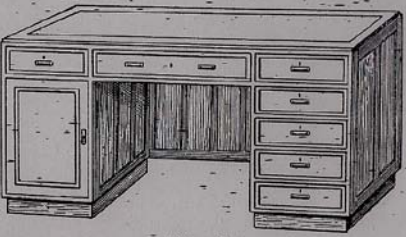


Figura 53

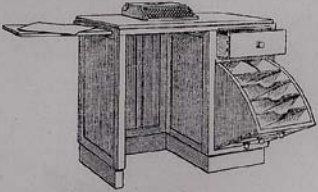


Figura 54

LIVRARIA SIMÕES LOPES — Rua do Almada, 119 — PORTO

FICHEIROS

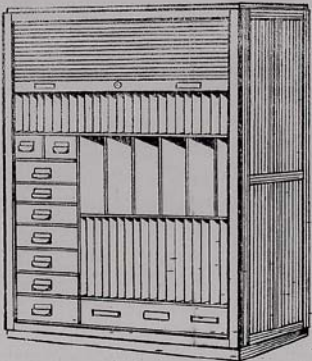


Figura 55

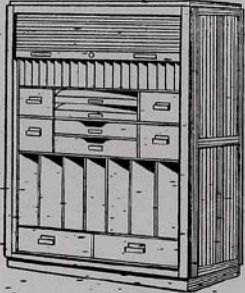


Figura 56

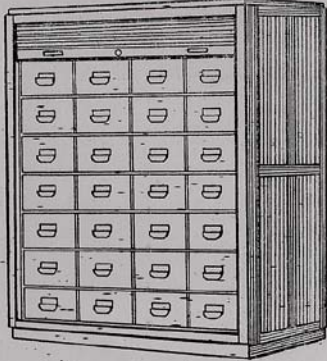


Figura 57

SECRETÁRIAS

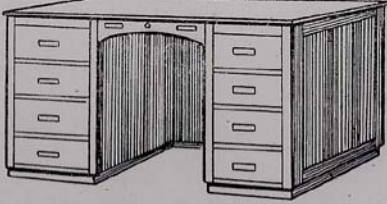


Figura 58




Figura 59




Figura 60

LIVRARIA SIMÕES LOPES — Rua do Almada, 119 — PORTO

A Livraria Simões Lopes

sempre no desejo de bem servir, continua a fornecer os melhores artigos aos mais baixos preços.

Que assim é, demonstra-o, hoje, apresentando aos Comerciantes e Industriais, alguns perfeitos e admiráveis auxiliares para o seu labor:



FICHEIROS INGLESES DE AÇO
Práticos, simples e racionais

MÁQUINAS DE ESCRIVER, FABRICO ITALIANO, PORTÁTEIS
Leves e robustas, modelo "semi-comercial"

«VOSS» ADMIRÁVEL PRODUTO DA TÉCNICA ALEMÃ
Resistente e maravilhosamente construída — os dois modelos são para fitas bicolor

ARTIGOS PARA ESCRITÓRIO
da conhecida marca holandesa GIMBORN, a marca que garante o que marca, e de que somos representantes para todo o território português.

**

Aceitamos desde já encomendas para importação directa destes inextinguíveis produtos.



Duplicadores «PRESTO»
Perfeitos, rápidos e aptos para grandes tiragens



CD 769453

O maior sortido de livros em branco para escrituração.

Livros de Contas Correntes, com saldos

MODELOS ESPECIAIS DESTA CASA

Livros de letras a Pagar e a Receber.

Jogos-de livros para selar.

Todos os artigos de Papelaria, aos melhores preços do mercado.

ANEXO 9

Catálogo, de 1953, de uma firma nacional fornecedora de material didático, incluindo algum relacionado com uso do mapas e quadros parietais, presente na Biblioteca Nacional. (Sublinhados coloridos meus). Note-se o material então obrigatório

Electro-Mecânica do Minho, L.^{da}
Tele } fone 2803
gramas: TABACARIA ELEGANTE
RUA DOS CHÃOS, 47
BRAGA **PORTUGAL**

Material de Ensino

(CATÁLOGO N.º 30)

1923 **1953**

Instalações Gerais — Mobiliário Escolar
Reparações

C. Físicas
C. Químicas
C. Biológicas
C. Geológicas



C. Geográficas
C. Históricas
C. Matemáticas
D-e-s-e-n-h-o

Línguas Vivas -- Livraria Técnica -- Tecnologia
BALANÇAS
(Industriais e de precisão)

Condições de Venda

- 1.^a — **Todas as nossas vendas se entendem pagáveis em Braga** e o facto de se empregarem, por vezes, saques bancários, ou outras facilidades de pagamento, não anula esta condição, sendo, pois, o fôro de Braga o único aplicável (condição geral em todos os países);
- 2.^a — **Todo o material vendido se admite como propriedade desta firma, enquanto não estiver inteiramente pago;**
- 3.^a — Como condição geral e Internacional, sem o que seria impossível qualquer reinessa, **todo o material, saído da nossa sede, viaja por conta e risco do cliente;**
- 4.^a — **O material pode seguir no seguro e, neste caso, os encargos correspondentes são facturados aos clientes;**
- 5.^a — O seguro pode ser de **cais a cais** ou até à casa do cliente devendo notar-se que, **se for até ao cais, aí se deve verificar o estado da mercadoria** (levantando auto, ou abandonando, se fôr necessário);
- 6.^a — No seguro até ao destino (casa do cliente) também interessa que, havendo indícios exteriores de avarias, se exija **uma verificação** no acto do levantamento, segundo os regulamentos ferroviários e para o que as estações têm as devidas instruções;
- 7.^a — **O material, dado como avariado, e de que tenha havido seguro, deve ser reenviado à firma;**
- 8.^a — **Preços** — Dada a sua instabilidade, nós fornecemos listas a pedido;
- 9.^a — **Descrições** — Descrições ampliadas, como nos minerais, ou instruções como nas máquinas pneumáticas, motores de explosão, etc., fornecemos especiais, datilografadas.

Prazos de pagamento — Aos estabelecimentos oficiais, às ordens religiosas e aos clientes, que já tenham conta aberta em nossos livros, poderemos facilitar pagamentos; e bem assim àqueles que, clientes novos, nos ofereçam garantias bancárias, de proprietário ou comerciante idónios.

Devoluções — Em princípio, e não tendo havido contra-indicação especial, **aceitamo-las; mas com fretes e seguro de devolução (ou risco) por conta do cliente.**

Reclamações — Quando devidamente justificadas, aceitamo-las; mas deverão ser feitas dentro do prazo máximo de 8 dias, após a recepção do material; e, a propósito, lembramos a instantaneidade de **nunca ser lançada** fora a palha das embalagens, sem uma prévia e cuidada verificação final.

Breves considerações...

...Trinta anos vão passados sobre a abertura desta casa, que já fora precedida pelos fracos vagidos da antiga Electro-América (1919-1922).

Cremos ser hoje — sem contestação razoável — a casa portuguesa n.º 1 no departamento especializado do Material de Ensino.

E essa distinção deverá encontrar-se quer em pura extensão, pois que abrange todos os seus vários sectores, quer em intensidade — considerada dentro de cada sector.

E sirva-nos isso de consolação para contrabater as contrariedades e energias dispendidas pois que, percorrendo nós todos os anos uma parte do mercado europeu, temos tido o simultâneo prazer e desprazer de ver que certas entidades, oficiais e particulares, ainda aparecem por lá a tentar comprar material por todo o preço, material corrente e que, apesar de o ser, frequentemente o não conseguem, porque o rearmamento, tendo reduzido a produção, aumentou a procura.

Infelizmente o significado do facto é inegável: comprar pior e mais caro do que em Portugal.

Com a intenção do contrário, é manifesto, mas comprando pior e mais caro, atacam a economia do País com a agravante de lhes aparecerem constantes e múltiplas despesas posteriores, com os graves encargos das embalagens (gratuitas na nossa firma), de fretes, de despesas consulares e aduaneiras, seguros, etc., etc.; e sem facilidades de pagamento, direito de reclamação, de troca ou devolução, que nós lhes dariamos aqui.

— Por nosso lado, animados por outros, tão cordiais como numerosos auxílios, estamos a intensificar a nossa expansão que, depois de ter atingido o último canto português (Timor), começa a voltar olhos para o Brasil e repúblicas espanholas.

— Nos primeiros tempos passados, aceitáramos representações interessantes, aparentemente sedutoras, como a da Casa Leybold, mas que arrastavam consigo o defeito da exclusividade, isto é, o de sermos obrigados a empregar todo o material das referidas casas e

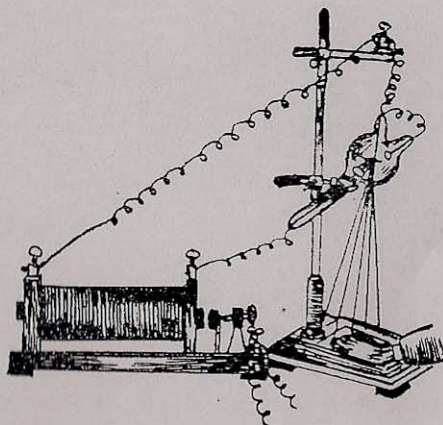
que nem sempre era do melhor ou era do mais barato — dentro da sua categoria.

Não abandonamos ainda essas casas, que eram ótimas, continuando, portanto, a ser seus bons clientes; o que abandonamos foi o seu caracter de exclusivo.

Hoje, e aí deve estar a principal razão do nosso inegável triunfo, a aquisição do nosso material passa por uma engrenagem selectiva bem cilindrada, de qualidades e de preços, das origens mais diversas e tendo alijado o caracter eminentemente exclusivista das nossas antigas representações.

— E é por isso que, tomando lá fóra conhecimento directo do muito caro e do muito mau, que as já referidas entidades nacionais por lá têm apparecido a comprar, nós temos tido facilidades para fazer o verdadeiro contrôlle de que somos nós quem está no verdadeiro caminho; de que o deveremos continuar a seguir e de que deveremos tentar, para progressivo aumento e como o estamos fazendo já, um mais acentuada alargamento das nossas instalações que, aliás, têm vindo sendo successivamente ampliadas.

I-I-953.



MATERIAL EM GERAL

O material, que temos em depósito, destina-se a todos os *graus de ensino* (primário, secundário, superior e técnico), sendo certo que a sua maior parte se destina ao ensino secundário, ensino este que ocupa um lugar de destaque, quer no ensino geral quer neste catálogo.

Sendo assim, principiaremos por lhe dedicar uma primeira atenção.

I — Material do Ensino Secundário

O ensino liceal oficial segue uma aquisição *ad hoc* de acordo com as necessidades internas de cada liceu e as suas disponibilidades orçamentais.

Os institutos de ensino particular (Colégios, Externatos, Escolas, etc.), que seguem o mesmo tipo de ensino, procedem igualmente; mas têm, previamente, a obrigação de terem adquirido um *mínimo*, marcado pela Ex.^{ma} Inspeção de Ensino Particular.

Esse mínimo obrigatório, consta da nota que, a seguir, damos.

A) **Material obrigatório.** Por ciclos, é o seguinte:

1.º CICLO

- 1 — Carta celeste;
- 1 — Planisfério;
- 1 — O Sol e os Planetas (translação);
- 1 — Globo;
- 1 — Esfera armilar;
- 1 — Bússola;
- 1 — Termómetro clínico;
- 1 — » de 0° a 100°;
- 1 — Piroscópio;
- 1 — Anel de S. Gravezand;
- — Balões de 500 cc, aproximadamente;
- — Tubos de ensaio;
- — Copos de vidro;
- — Tinas de vidro;
- — Tubo de vidro, de diferentes diâmetros;
- 1 — Higrómetro;
- 1 — Higroscópio;
- 1 — Barómetro metálico;
- 1 — Anemómetro;

- 1 — Catavento;
- 1 — Pluviômetro;
- — Parafina;
- — Cera;
- — Água de cal;
- — Rolhas;
- — Furadores de rolhas;
- — Pequena coleção de preparações microscópicas (células e tecidos);
- — Exemplos de rochas, granito, basalto, xisto, mármore, argila, calcáreo;
- 1 — Lupa;
- 1 — Microscópio;
- 1 — Modelo do corpo humano;
- — Mapas com desenhos de plantas criptogâmicas e fanerogâmicas (de preferência que contenham principalmente as plantas cujo estudo é feito no 2.º ano);
- — Mapas c/ vários tipos de paisagem geográfica;
- — » » » » raizes;
- — » » » » caules;
- — » » » » folhas;
- — » » » » frutos;
- — » » » » reprodução;
- — » com desenhos de células e tecidos vegetais;
- — » » » » animais que interessem ao estudo da matéria do 2.º ano ou animais embalsamados.

Para o ensino de Matemática do 1.º Cíclo

Modelo de:

- — Cubo;
- — Paralelepípedo;
- — Prismas;
- — Pirâmides;
- — Cilindro;
- — Cone de revolução;
- 1 — Metro articulado;
- 1 — Fita métrica;
- 1 — Cadeia de agrimensor;
- — Provetas graduadas;
- — Copos graduados;
- 1 — Balança de Roberbal;
- 1 — Caixa de massas marcadas;

2.º CICLO

Além do material exigido para o 1.º Ciclo, mais o seguinte:

- 1 — Nónio de décimas;
- 1 — Craveira;
- 1 — Bureta graduada;
- 1 — Proveta graduada;
- 1 — Balança de precisão, funcionando como balança hidrostática;
- 1 — Modelo de balança-dinamómetro;
- — Dinamómetros de tipos diferentes;
- — Picnómetros;
- 2 — Cilindros (oco e maciço) para a demonstração do princípio de Arquimedes;
- — Termómetros (centígrado e Fahrenheit);
- 1 — Termómetro clínico;
- 1 — Termómetro de máxima e mínima;
- 1 — Barómetro de mercúrio (FORTIN);
- 1 — Barómetro registador;
- 1 — Modelo de vasos comunicantes;
- 1 — Pequeno modelo de prensa hidráulica;
- 1 — Ludião;
- 2 — Densímetros (de tipos diferentes);
- 1 — Baroscópio;
- 1 — Garrafa de água de Seltz;
- — Areómetros;
- — Manómetros;
- 1 — Sifão;
- 1 — Vaso de Tântalo;
- — Tipos de bombas para líquidos (vidro);
- 1 — Bomba de bicicleta;
- 1 — Máquina pneumática, com alguns acessórios;
- 1 — Banca óptica com o comprimento aproximadamente de 3 m.;
- 2 — Espelhos planos;
- 1 — Espelho côncavo;
- 1 — » convexo;
- 1 — Periscópio;
- 1 — Caleidoscópio;
- 1 — Prisma de cristal;
- 1 — » » » (reflexão total);
- 1 — Lâmina de faces paralelas;
- 2 — Lentes convergentes;
- 1 — Lente divergente;
- 1 — Diapasão;
- 1 — Roda de Savart;

- 1 — Dispositivo para a experiência de Hope;
- 1 — Modelo de máquina a vapor;
- 1 — Modelo de motor de explosão;
- 4 — Roldanas (e respectivo suporte);
- 1 — Modelo de alavanca com que se possa deduzir o princípio destas máquinas simples;
- 1 — Plano inclinado;
- 1 — Modelo de balança romana;
- 1 — » » decimal;
- 1 — Sarilho;
- — Pêndulos diversos;
- 1 — Suporte p/ pêndulos;
- 1 — Máquina de Atwood;
- 1 — » » força centrífuga (com alguns acessórios);
- 2 — Magnetes rectos;
- 1 — » curvo;
- 2 — Agulhas magnéticas e respectivos suportes;
- 1 — Pêndulo eléctrico;
- 1 — Vareta de vidro;
- 1 — » » ebonite;
- 1 — Electrôscópio de folhas;
- 1 — Garrafa de Leyde;
- 1 — Condensador variável;
- 1 — Reóstato;
- 1 — Caixa de resistências;
- 4 — Pilhas Léclanché;
- 1 — Bateria de acumuladores;
- 1 — Voltâmetro de cobre;
- 1 — » » hidrogénio;
- 1 — Aparelho para a experiência de Oersted;
- 1 — Galvanómetro;
- 1 — Amperímetro;
- 1 — Voltímetro;
- 1 — Electro-íman;
- 1 — Modelo de campainha eléctrica;
- 2 — Bobinas para o estudo das correntes induzidas;
- 1 — Modelo de telefone de Bell;
- 1 — » elementar de microfone;
- 1 — » » telégrafo eléctrico;
- 1 — Bobine de Ruhmkorff;
- 1 — Ampola de Raios X;
- — Tubos com gases rarefeitos;
- 1 — Rádio condutor de Branly, rudimentar;
- — Comutadores;
- — Interruptores;
- — Lâmpadas de incandescência.

QUÍMICA

Além do material e reagentes indicados no «Diário do Governo», n.º 34 — II série, de 11 de Fevereiro de 1932, mais os seguintes reagentes e material:

- | | |
|------------------------|------------------------------------|
| — Ácido acético; | — Bicos de Bunsen; |
| — Sulfato de cobre; | — Lâmpada de Davy; |
| — » » sódio; | — Maçarico oxiacetilénico; |
| — Nitrato de prata; | — Petróleo bruto; |
| — Cal clorada; | — Grafite; |
| — Fenolftaleína; | — Alcoómetro de Gay-Lussac; |
| — Sulfureto ferroso; | — Cânfora; |
| — Latão; | — Acetona; |
| — Bronze ordinário; | — Aguarrás; |
| — » de alumínio; | — Vernizes; |
| — Duralumínio; | — Óleos secativos e não secativos; |
| — Metal branco; | — Amido; |
| — Liga de imprensa; | — Dextrina; |
| — Água oxigenada; | — Colódio; |
| — Carvão das retortas; | — Celofan; |
| — Hulha; | — Vernizes celulósicos. |

NOTA — As quantidades indicadas no «Diário do Governo» atrás mencionado poderão ser reduzidas de acordo com a frequência das escolas.

Complemento de Química — 2.º Ciclo

A nota do material e dos reagentes a que se refere o «Diário do Governo» n.º 34 — II série, de 11/2/32, é ainda a seguinte (*complemento*):

- 1 — Quilograma de tubo de vidro de diâmetros diferentes (alguns de grande diâmetro);
- 2 — Tubos de vidro dificilmente fusível de, pelo menos, 1 centímetro de diâmetro e 20 cm. de comprimento;
- 50 — Tubos de ensaio, sortidos;
- 2 — » » carga e segurança;
- 2 — Metros de tubo de borracha;
- — Tinhas altas e baixas (de, pelo menos, 30 cm. de diâmetro);
- — Campânulas de grande diâmetro (20 cm. pelo menos) e de pequeno diâmetro (1 cm.), estas últimas graduadas e não graduadas;
- 1 — Campânula recurvada para análise do ar pelo fósforo a quente;
- — Apoios de porcelana para campânulas utilizadas na tina hidragiropneumática;

- 6 — Frascos de boca larga;
- 6 — » » » estreita;
- — » munidos de torneira;
- 3 — » de 2 tubuladuras;
- 3 — » » 3 » ;
- 3 — Balões sendo um de capacidade superior a 1 litro;
- 3 — Retortas de vidro e de grês;
- 1 — Garrafa de 3 litros para água destilada;
- — Copos de pé;
- — Funis;
- — Cadinhos de porcelana;
- 1 — Cápsula de ferro, grande;
- 1 — Almofariz;
- 1 — Espátula de porcelana;
- 1 — Alambique, pelo menos, de vidro;
- 1 — Refrigerante de Liebig;
- 1 — Termómetro de 0 a 150°;
- 2 — Suportes de tubos de ensaio;
- 1 — Cesto de roilhas de cortiça e algumas rodela de cortiça;
- — Ferramenta para o trabalho do vidro e da cortiça (2 lima-
tações, 2 grosas, 2 limas triangulares, 2 furadores e
2 tesouras);
- 2 — Colunas exsicadoras;
- 2 — Suportes de ferro com pinças;
- 6 — Redes metálicas;
- 3 — Tripés de ferro;
- 1 — Garrafa de ferro para preparar o exigénio;
- 1 — Voltâmetro para análise da água, com a respectiva bateria
de pilhas;
- 1 — Balança até o grama;
- — Alguns calços e tampos de madeira;
- 2 — Lâmpadas de álcool e 1 fogão de petróleo (não havendo gás);
- — Algumas substâncias como água de cloro, iodo, enxofre, fós-
foro; carvão de madeira, potássio; sódio, magnésio em
fita, aparas de cobre, granalha de zinco, fio de ferro e
mercúrio.
- Sesquióxido de ferro, óxido cúprico, óxido mercúrico, bióxido
de manganésio, potassa cáustica; soda cáustica, amónia,
cal, bicarbonato de sódio, carbonato de sódio, carbonato
de cálcio (mármore);
- Clorato de potássio, cloreto de sódio, de amónio e de bário;
- Sulfato de amónio;
- Nitrato de sódio ou de potássio;
- Ácido sulfúrico concentrado e diluído, ácidos clorídrico e
azótico;
- Acetato de sódio, sulfureto de carbono, clorofórmio, éter,

alcool, benzina, amido, glicose, parafina, essência de terebentina, tornezol, cloreto cuproso amoniacal, licor de Fehling;
Gesso de presa e solução de sabão;
Papel de filtro.

Contra acidentes

Soluto de sublimado, solução de ácido picrico, percloro de ferro, água de cal, bicarbonato de sódio, amônia, ácido bórico, água fenicada, etc.
Algodão hidrófilo, gase hidrófila, adesivo, etc.

3.º CICLO

Além do material indicado para os ciclos anteriores, mais o seguinte:

FÍSICA

- 2 — Palmers;
- 2 — Craveiras;
- 1 — Esferómetro;
- 1 — Balança de Mohr-Westphal;
- 1 — Efusiómetro de Bunsen;
- 1 — Higrómetro de Daniell;
- 1 — Psicrómetro de August;
- 1 — Calorímetro;
- 1 — Sereia de Cagniard-Latour;
- 1 — Fotómetro;
- 1 — Sextante;
- 1 — Luneta;
- 1 — Ocular micrométrica;
- 1 — Micrómetro objectivo;
- 1 — Aparelho para desenhar (câmara clara);
- 1 — Ponte de fio e cursor;
- 1 — Densímetro de Beaumé;
- 1 — Bomba rotativa de Gaede;
- 1 — Sonómetro;
- 1 — Binóculo;
- 1 — Espectroscópio;
- 1 — Bússola de inclinação magnética;
- 1 — » de declinação magnética;
- 1 — Lâmpada de 3 eléctrodos;
- 1 — Ampola de Coolidge;
- 1 — Célula fotoelétrica.

Química — 3.º Cíelo

Além do material e reagentes indicados no «Diário do Governo»
n.º 278 — II Série, de 29 de Novembro de 1937, mais o seguinte:

- Ácido acético;
- Sulfato de cobre;
- » » sódio;
- Nitrato de prata;
- Cal clorada;
- Fenolftaleína;
- Sulfureto ferroso;
- Água oxigenada;
- Carvão das retortas;
- Hulha;
- Latão;
- Bronze ordinário;
- » de alumínio;
- Duralumínio;
- Metal branco;
- Liga de imprensa;
- Azul da Prússia;
- Vários solutos titulados de ácidos, bases e sais;
- Caseína;
- Anilina;
- Fenol ordinário;
- Naftaleno;
- Antraceno;
- Nitrito de amónio;
- Acetato de bário;
- Permanganato de potássio;
- Vinagre;
- Azeite;
- Petróleo bruto;
- Grafite;
- Cânfora;
- Vernizes;
- Óleos secativos e não secativos;
- Amidos;
- Dextrina;
- Colódio;
- Celofan;
- Lâmpada de Davy;
- Alcoómetro de Gay-Lussac.

NOTA — As quantidades indicadas no «Diário do Governo»,
atrás mencionado, poderão ser reduzidas de acordo
com a frequência das escolas.

Complemento de Química — 3.º Ciclo

Lista do Material de Química, de trabalho e de reagentes, a que se refere o «Diário do Governo» n.º 278, I — Série, de 29/11/37.

- 3 — Quilogramas de tubo de vidro, de diferentes diâmetros (alguns de grande diâmetro);
- — Varetas de vidro;
- 4 — Tubos de vidro dificilmente fusível de, pelo menos, 1 centímetro de diâmetro e 20 cm. de comprimento;
- 1 — Cento de tubos de ensaio, sortidos;
- 10 — Tubos de carga e segurança;
- 10 — Metros de tubo de borracha;
- — Tinas altas e baixas de pelo menos, 30 cm. de diâmetro;
- — Campânulas de grande diâmetro (20 cm. pelo menos), e de pequeno diâmetro (1 cm.), estas últimas graduadas e não graduadas;
- 1 — Campânula recurvada para análise do ar pelo fósforo, a quente;
- — Apoios de porcelana para campânulas, utilizados na tina hidropneumática;
- 12 — Frascos de boca larga;
- 12 — » » » estreita;
- — » munidos de torneira;
- 6 — » de duas tubuladuras;
- 6 — » » três tubuladuras;
- 12 — Balões, sendo um de capacidade superior a 1 litro;
- 6 — Retortas de vidro e de grês;
- 1 — Garrafão para 5 litros de água destilada;
- 12 — Copos de pé;
- 12 — Funis, sendo 6 com torneira;
- 6 — Cadinhos de porcelana;
- 1 — Cápsula de ferro, grande;
- 6 — Almofarizes;
- 6 — Espátulas de porcelana;
- 1 — Alambique, pelo menos, de vidro;
- 6 — Refrigerantes de Liebig;
- 6 — Termómetros de 0 a 150°;
- 6 — Suportes de tubos de ensaio;
- 1 — Cento de rolhas de cortiça e algumas rodela;
- — Ferramentas para o trabalho do vidro e da cortiça (6 limações, 6 grosas, 6 limas triangulares, 6 furadores e 2 tesouras);
- 6 — Colunas exsiccadoras;
- 8 — Suportes de ferro, c/ pinças;
- 12 — Redes metálicas;
- 6 — Tripés de ferro;

- 1 — Voltâmetro para análise da água, com a respectiva bateria de acumuladores;
- 3 — Balanças até ao grama;
- — Alguns tempos e calços de madeira;
- 1 — Gasómetro para acetilene (não havendo gás);
- 6 — Lâmpadas de alcool;
- — Algumas substâncias, como água de cloro, iodo, enxôfre, fósforo, carvão de madeira, potássio, sódio, magnésio em fita, aparas de cobre, granalha de zinco, fio de ferro e mercúrio.
- Óxido salino de ferro, óxido cúprico, óxido mercúrico, bióxido de manganésio, potassa e soda cáustica, amônia, cal, bicarbonato de sódio e carbonato de cálcio (mármore).
- Clorato de potássio, cloreto de sódio, cloreto de amônio, cloreto de bário, brometo de potássio, sulfito e bi-sulfito, de potássio, bicromato de potássio.
- Sulfato de amônio.
- Nitrato de sódio ou de potássio e nitrito de sódio ou de potássio.
- Ácido sulfúrico concentrado e diluído, ácido clorídrico e ácido azótico.
- 6 — Tubos de ferro;
- 1 — Balança de precisão;
- 3 — Alcoómetros de Gay-Lussac;
- 3 — Tubos para redução;
- 2 — Buretas;
- 6 — Pipetas;
- Acetato de sódio, sulfureto de carbono, clorofórmio, éter, alcool, benzeno, amido, glicerina, parafina, essência de terebentina, tornezol, cloreto cuproso amoniacal, licor de Fehling, gesso de presa, soluto de sabão, carbite, fenol-ftaleína, ácido butírico, ácido salicílico, alcool amílico, anilina e nitrobenzeno.

Contra acidentes

Soluto de sublimado, ácido picrico, percoloreto de ferro, água de cal, bicarbonato de sódio, amônia, ácido bórico, água fenicada, etc. Algodão hidrófilo, gaze hidrófila, adesivo, etc.

* * *

B) **Material aconselhável.** Além do material *obrigatório* — até aqui indicado — considerado como *mínimo*, a prática e os livros adoptados aconselham mais outro, cuja nota, extraída dos pedidos constantes recebidos, é, mais ou menos, a seguinte, constituindo, a sobrepor ao primeiro *mínimo obrigatório*, um segundo *mínimo desejável*.

E seria o seguinte, aliás incompleto, por ciclos:

1.º CICLO

Complemento aconselhável

- Cartas de Portugal e Ultramar;
- Carta Forest, de Portugal e Ultramar, com fusos horários, parte geológica, etc.;
- Planisfério Físico;
- » Político;
- Mapa Mundi;
- Cartas dos Continentes;
- » » Oceanos (com correntes marítimas, etc.);
- Carta da Península Hispânica, em relevo;
- 1 — Cosmógrafo (tipo alemão);
- 1 — Telúrio (tipo francês);
- 1 — Colecção de esqueletos (5) das classes típicas;
- 1 — » » modelos anatómicos em pasta de papel-ferro (olho, ouvido, laringe, etc.);
- 1 — Esqueleto humano não montado (semi-esqueleto nos ossos pares);
- 1 — Tubo barométrico, c/ mercúrio;
- 1 — Campânula tubulada, dividida em 5 partes (ar);
- 1 — Colecção complementar de preparações microscópicas (sangue do homem e da rã, células de cebola e da língua, etc.);
- 1 — Máquina de projecção elemental (diascópica);
- 1 — Colecção de dispositivos em papel cristalino;
- 1 — » » quadros para a conversação (línguas);
- 1 — Linguafone;
- 1 — Aparelho Onix (como bico de Bunsen a álcool).

2.º CICLO

Complemento aconselhável

- 1 — Craveira;
- Troço de régua de vidro (paralaxe);
- Colecção de nónios (vária natureza);

- Balança de Lumaden (prática, ao mg, mas c/ 3 cavaleiros, dispensando pesos fracçãoários);
- Estojo de cubos, de ccm, dando os pesos específicos;
- Areómetros especiais (pesa-leite, mostímetros, glucómetros, etc.);
- Vasos comunicantes variáveis;
- Nível de água;
- Idem c/ acessórios (tripé, mira, etc.);
- Modelos de torneira;
- Dispositivos para medir pressões de líquidos;
- Torniquete;
- Dispositivo para líquidos não miscíveis;
- Idem em vasos comunicantes (medidas de densidades);
- Tubos termométricos;
- Dispositivo para obter os 100° (termómetros);
- Idem para o 0°;
- Calorímetro;
- Dispositivo para a fusão (leis);
- Idem para a ebulição (leis);
- Alambique de Salleron (cobre);
- Autoclave;
- Marmitta de Papin;
- Vasos com flores higroscópicas;
- Higroscópio de cabelo;
- » tipo Frade;
- Aparelhos centrifugadores especiais (pedir listas);
- Giroscópio interessante e elementar (c/ instruções);
- Cabrestantes;
- Guindaste, tipo em madeira;
- » , » » ferro;
- Looping the Loop, simples (esfera);
- Dispositivo para medir atritos;
- Dispositivos variados de composição de forças;
- Dispositivo demonstrativo dos centros de gravidade (corpos apoiados);
- Aparelho simples de Mariotte (leis);
- Idem clássico;
- Acessórios de máquinas pneumáticas (pedir lista);
- Tubo de Newton;
- Conta-segundos;
- Metrónomo;
- Barómetro de sifão (aplicado ao tempo);
- » altímetro;
- Colecção variada de *gráficos* (barógrafo, termógrafo, higrógrafo, anemógrafo, heliógrafo, etc.);
- Verificação das leis de reflexão;

- Dispositivo de espelhos angulares;
- Espelhos cilíndricos (e figuras anamórficas);
- » cónicos (e figuras anamórficas);
- Estojo das seis lentes clássicas;
- Preparações microscópicas (especiais);
- Máquina de projecção de corpos opacos (episcópio);
- Idem de corpos transparentes (diascópio);
- Idem ou mista (epidiascópio);
- Diapositivos em vidro;
- » » papel cristalino (muito baratos e em todos os ramos das ciências);
- Vibróscopios (acústica);
- Electroscópios de folhas (2 tipos);
- Idem condensadores (Volta);
- Idem, mistos;
- Condensadores de Fizeau;
- Jarras de Leyde;
- Condensadores variáveis;
- Excitadores;
- Máquinas electrostáticas de Whimshurst;
- Colecções de acessórios (torniquete, etc.);
- Excitadores;
- Banco isolador;
- Esferas e cilindros de indução;
- » ocas;
- Gaiola de Faraday;
- Pilha clássica de Volta (em coluna);
- Idem em copos;
- Pilhas variadas (Grenet, Meidinger, Bunsen, Daniell, etc.);
- Acessórios avulsos, em bom preço, de: vasos porosos, de vidro ou de grês; eléctrodos de carvão, zinco e cobre; parafusos ligadores, electrólitos, despolarizantes, fios, etc.;
- Mavómetro c/ shunts e resistências;
- Acumuladores simples;
- Arco voltaico;
- Ímans seccionados;
- Limalha de ferro;
- Modelos de induzidos;
- Motor eléctrico movido por pilhas;
- Ressonador de Hertz;
- Campânula de graduação especial para a experiência do fósforo (composição do ar);
- Sistema de aquecimento (a alcool — tubo de Bunsen Onix; a Gás Cidla; a acetileno);
- 1 — Colecção de mapas históricos;
- 1 — » » modelos geométricos;

- 1 — Colecção de modelos de ornato e peças de cerâmica;
- 1 — » » » (12) holoédricos, em vidro;
- 1 — » » » (3) hemiédricos, em vidro;
- 1 — » » » (50) cristalográficos, em madeira;
- 1 — » » rochas e minerais.

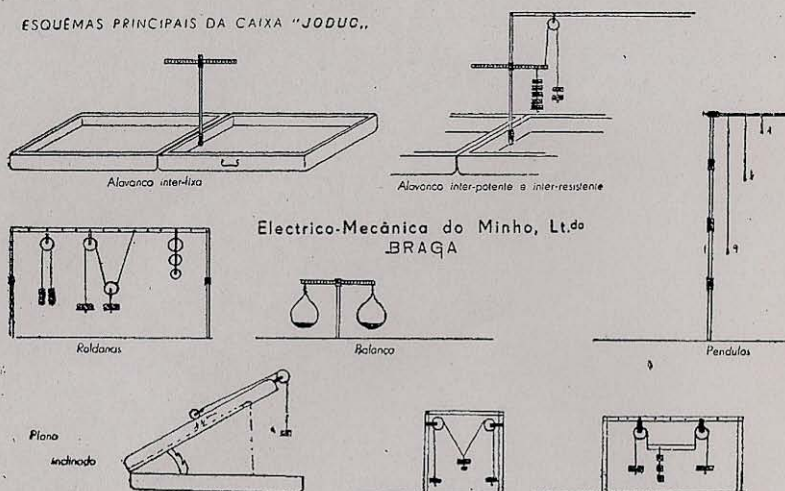
3.º CICLO

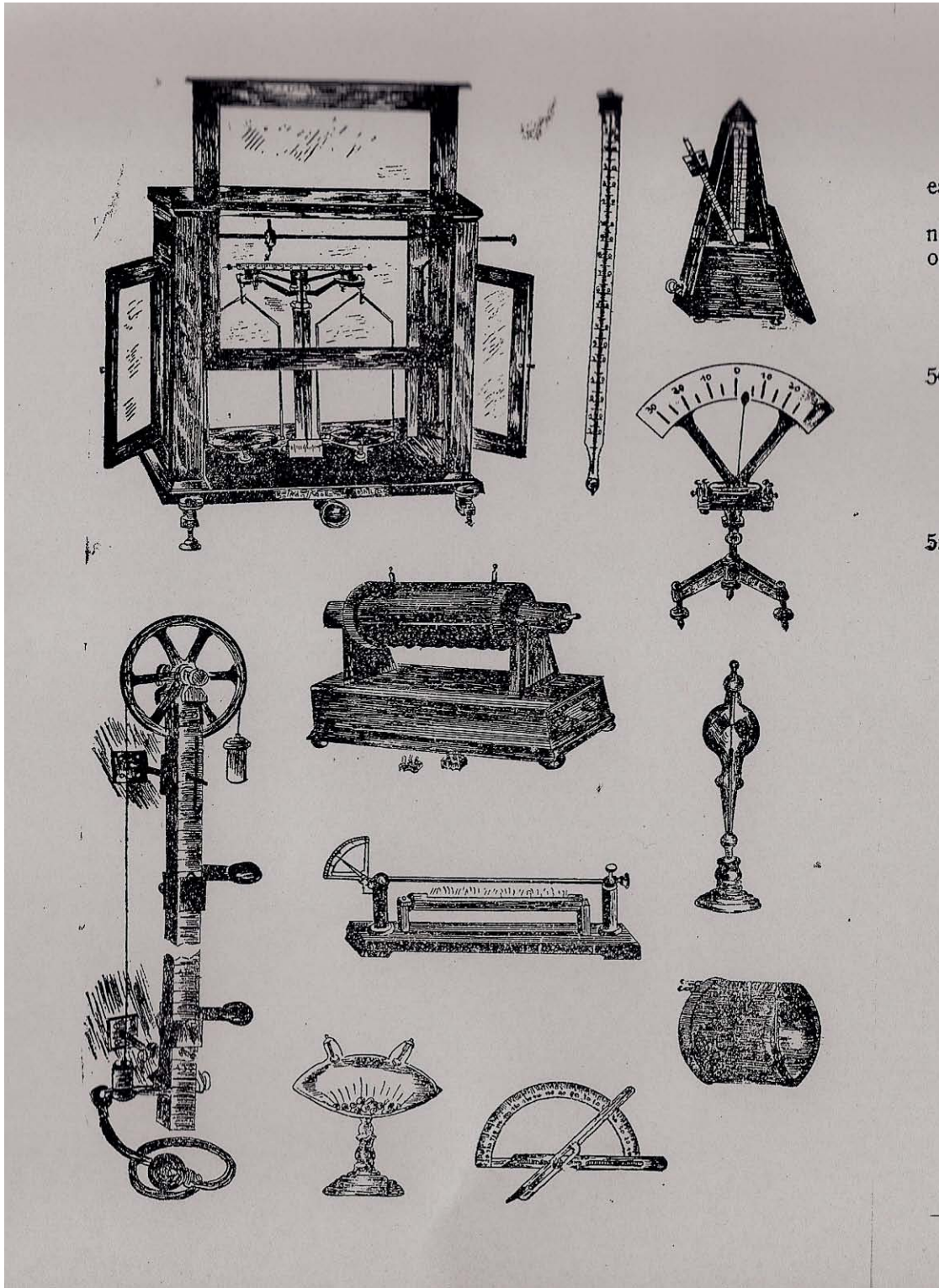
Complemento aconselhável

- 1 — Modelo de motor a 2 tempos;
- 1 — » » » Diesel;
- 1 — » » bomba centrífuga;
- 1 — Balança de precisão, c/ cavaleiro;
- 1 — Goniómetro de aplicação, c/ nónio;
- Modelos centrífugos (secadeira, desnatadeira, etc.);
- 1 — Pêndulo de Foucault;
- 1 — Dispositivo da invariabilidade do plano de oscilação;
- 1 — Caminho de ferro aereo (looping);
- 1 — Dispositivo de determinação dos coeficientes de atritos;
- 1 — Caixa de esferas de rolamento;
- 1 — Freio de Prony;
- 1 — Colecção de vários corpos (centros de gravidade);
- 1 — Pêndulo reversível de Kater;
- 1 — Conta-segundos;
- 1 — Areómetro de Nicholson;
- 1 — » » Fahrenheit;
- 1 — Jogo de picnómetros;
- 1 — Osmómetro de Dutrochet;
- 1 — Roda de Pelton (turbina);
- 1 — Dispositivo de tubos capilares;
- 1 — Barómetro compensado (Quevedo, etc.);
- 1 — Aparelho de Ingenhouse;
- 1 — Trompa de água;
- 1 — Dispositivo das leis de reflexão da luz;
- 1 — Luneta astronómica (vários tipos);
- 1 — Espectroscópios;
- 1 — Lámina de faces paralelas;
- 1 — Colecção de preparações microscópicas (mais completa);
- 1 — Modelo do olho humano;
- 1 — Campânula c/ campânha;
- Tubos sonoros;
- 1 — Radiómetro de Crooks;
- 1 — Mavómetro;
- 1 — » (shunts e resistências);

- 1 — Ponte de Wheatstone;
- 1 — Potenciômetro;
- — Pilhas variadas (Daniell, Grenet, Meidinger, etc.);
- — » » (acessórios avulsos, os mais variados);
- — Resistências avulsas, aferidas;
- — » de mergulhar em líquido (lei de Joule);
- — Lâmpada fluorescente;
- — Banca de Ampère;
- — Colecção de modelos induzidos;
- — Tipo de motor eléctrico simples (a pilhas);
- — Transformador simples;
- — Tubos catódicos (molinete, borboleta, cruz, etc.);
- — Tubos de Pluecker;
- — Correntes de alta frequência (Dr. Sanchez);
- — Bússola de inclinação;
- 1 — Colecção de modelos geométricos (penetrações, arran-
cimentos, etc.);
- 1 — Colecção de modelos de ornato (as 3 colunas clássicas, etc.);
- 1 — » variadíssima de modelos de cerâmica;
- 1 — » ampliada de modelos cristalográficos (vidro);
- 1 — » » » » » em madeira
- Estojos histológicos;
- Micrótomos;
- Colecção naturalizada, simplificada, de vertebrados para clas-
sificação (mamíferos, aves, reptéis e batráquios);
- Colecção de esqueletos (5) das classes de vertebrados;
- Colecção de corantes.

ESQUEMAS PRINCIPAIS DA CAIXA "JODUC..





II — Física

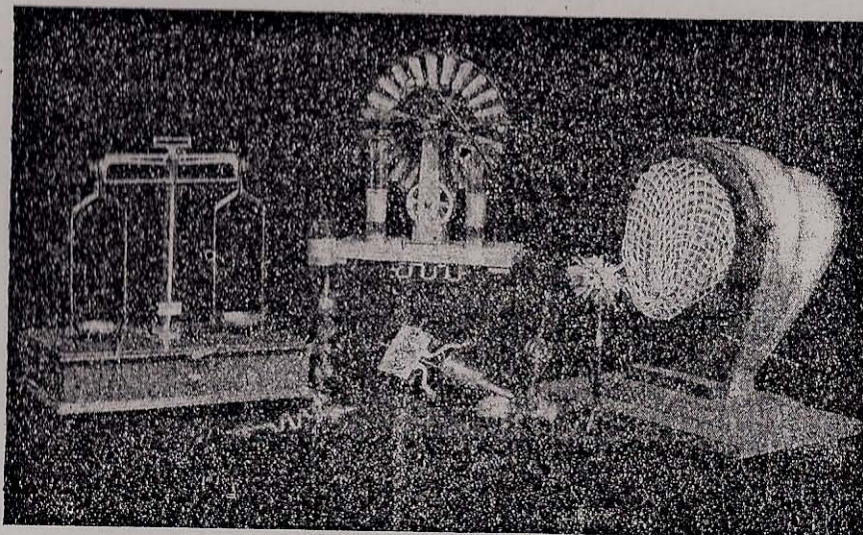
Segue a lista do material de Física mais corrente e que é normal estar em depósito.

Todavia, muito outro existe — eventualmente — em armazém, quer na Física quer nos outros sectores do ensino, fornecendo nós, *a pedido*, orçamentos e listas.

a) Metrologia.

- 400 — Aparelho de Victor-Mayer;
- 500/550 — Balanças de precisão de vários tipos (*pedir listas*);
- 501 — » » » s/ cavaleiros (ao cg., mg; alcances 20, 50, 100, etc.);
- 502 — » » » tipo Lumsden com três cavaleiros, dispensando o uso de pesos fraccionários;
- 503 — » » » com um cavaleiro, sensibilidade ao mg. e deci-miligrama (análise);
- 551/600 — » industriais, vulgares, decimais e centesimais (*pedir listas*);
- 552 — » decimal, tipo escolar;
- 601 — » de Roberval, vários alcances;
- 654 — » romana;
- 695 — » de Jolly;
- 700 — » » Mohr;
- 701 — » » Mohr-Westphal;
- 702 — » tipo corrente, de Trebuchet;
- 703 — » » mignon (caça, etc.);
- 750 — » — Pesos, de ferro;
- 760 — » — » , » latão, colecções correntes;
- 770 — » — » , » precisão, em caixas;
- 771 — » — » , » , fraccionários, em colecções ou avulsos;
- 780 — Buretas de pinça, de torneira terminal ou lateral;
- 800 — Cadeia métrica;
- 805 — Cortes de réguas graduadas de vidro (paralaxe);
- 808 — Conta-segundos de $\frac{1}{5}$ ou $\frac{1}{10}$ segundo;
- 810 — Craveiras de tripla aplicação;
- 820 — Curvímetros correntes;
- 825 — Efusiómetro de Bunsen;
- 830 — Esferómetro em estojo, de 250 ou 500 divisões;
- 840 — Fio de prumo;
- 850 — Fitas métricas (em pano, em aço, etc.);
- 860 — *Gráficos* (colecções de barógrafo, higrógrafo, heliógrafo, termógrafo, anemógrafo, etc.);

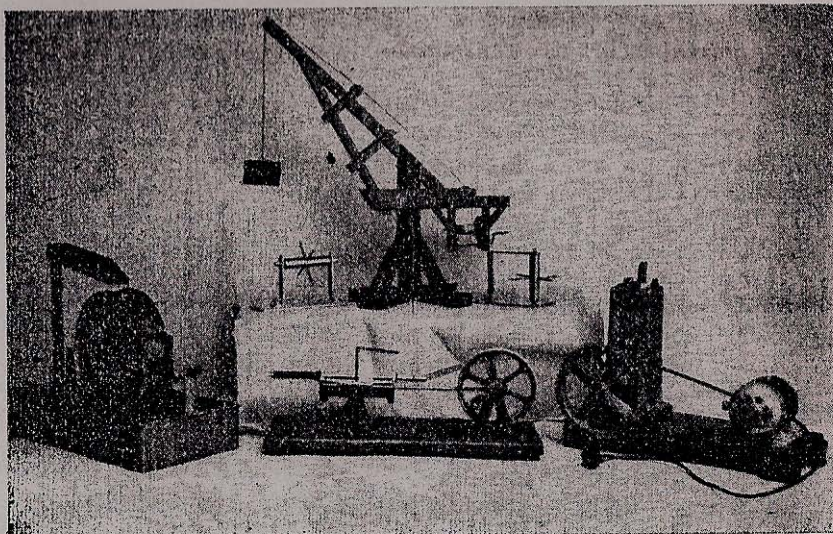
- 870 — Goniômetros, c/ nônio;
- 880 — Nível de água (simples ou com acessórios: tripé e mira);
- 885 — » » bolha de ar;
- 890 — Nônio circular (modelo de madeira, de raio 40 cm.;
- 891 — » » metálico, de 20 cm.;
- 892 — » recto, decimal, modelo em madeira;
- 893 — » » , colecção de 3 em várias naturezas;
- 895 — Palmer ao centimímetro;
- 900 — Pêndulo reversível de Kater;
- 915 — *Picnômetros* de Regnault, Gay-Lussac e de várias capacidades;
- 920 — Provetas de vários tipos e capacidades;
- 925 — Sextante em estojo, tipo inglês — escolar.



b) Mecânica dos corpos sólidos.

- 1000 — Caixa mecânica «JODUC» (ver figura pág. 17) para experiências elementares;
- 1005 — Colecções de cubos (densidades);
- 1010 — Paralelogramo de forças, dispositivo em suporte com estojo de pesos de gancho;
- 1015 — Composição de forças paralelas;
- 1020 — Estojo de pesos de gancho;
- 1025 — Dispositivo das leis de alavanca, com roldanas e pesos;
- 1026 — Roldanas fixas (2 ganchos), madeira ou alumínio;
- 1027 — » móveis (1 gancho), madeira ou alumínio;
- 1030 — » diferenciais;

- 1035 — Talhas de três cadernais;
- 1040 — Plano inclinado, tipo A, para as duas modalidades de composição;
- 1050 — Máquina de Atwood, tipo escolar;
- 1055 — Centro de gravidade (dispositivo com 4 discos: triângulo trapézio, círculo e segmento);
- 1060 — Paralelepípedo flexível com os três tipos de equilíbrio (corpos apoiados);
- 1065 — Dispositivo das leis dos pêndulos;
- 1070 — Pêndulo de Foucault;
- 1075 — Giroscópio;
- 1078 — Duplo cone;



- 1080 — Cilindro ascendente;
- 1081 — Dinamómetro angular;
- 1082 — » de mola em hélice;
- 1083 — » » Poncelet;
- 1085 — Máquinas centrífugas, em ferro macio (grande modelo);
- 1086 — » » , » » » (modelo médio);
- 1087 — » » , » » » (pequeno modelo);
- 1088 — Máquinas centrífugas, modelo misto.
(*Pedir listas de máquinas centrífugas e acessórios*).
- 1090 — Máquinas centrífugas — *Acessórios*, variados, especialmente: regulador de Watt; cilindro de cortiça e madeira; duas bolas de metal; vaso de August; centrifugadores; câmpula de vidro; meridianos elásticos; pêndulo de Fou-

- cault; plano de oscilação; ebulição do éter (Tyndall);
roda de Savart; serela de Seebeck; disco de Newton;
- 500/ 550 — Balanças (ver Metrologia);
1095 — Sarilho;
1096 — Cabrestante;
1097 — Guindaste (em madeira);
1098 — » (em ferro);
1099 — Looping the Loop;
1100 — Caixa de dureza (Mohs);
1101 — Dispositivo de atritos;
1102 — Caixa de esferas;

c) Mecânica dos líquidos;

- 2000 — Aparelho de transmissão de pressão em todos os sentidos (Pascal);
2001 — Modelo de prensa hidráulica;
2005 — Aparelho de Haldat;
2010 — » » Masson;
2015 — Dispositivo de pressão de baixo para cima;
2020 — Cilindro de Arquimedes;
2021 — Vaso de saída lateral de líquidos (determinação de volumes de sólidos);
2025 — Pluviômetro;
2030 — Ludião;
2031 — Dispositivo de líquidos não miscíveis (mesmo vaso);
2035 — » » » » » (vasos comunicantes);
2040 — Areômetro de Nicholson;
2041 — » » Fahrenheit;
2050 — Modelos de torneira;
2051 — » » passador;
2052 — Torniquete;
2060 — Alcoômetros de Gay-Lussac;
2065 — Areômetros de Beaumé, tipo mais pesado (0/70);
2070 — » » » » menos pesado (70/0);
2075 — » variados (Cartier, Tessa, etc.);
2080 — Densímetro de 0,700 até 1,000;
2081 — » » 1,000 » 2,000;
(*Pedir listas de areômetros: pesa-leites, mostímetros, glucômetros, etc.*);
2090 — Aparelho de Hope;
2095 — Dispositivo de tubos comunicantes;
2100 — » » » capilares;
2110 — Modelo de turbinas (roda de Pelton, etc.);
915 — Picnômetros (ver Metrologia);
2115 — Osmômetro de Dutrochet;

d) Mecânica dos gases.

- 3001 — Tubos de Torricelli simples;
- 3002 — » » » c/ graduação e torneira;
- 3003 — » barométricos, de sifão;
- 3010 — Barômetros de tina;
- 3020 — » » sifão;
- 3030 — » » Fortin;
- 3040 — » » tina compensada;
- 3050 — » metálicos;
- 3060 — » altímetros;
- 3065 — » registadores (barógrafos);
- 3066 — » (gráficos de registadores);
- 3080 — Martelo de água;
- 3085 — Tubo de Mariotte (lei);
- 3090 — Aparelho clássico de Mariotte (lei);
- 3100 — Vaso de Tântalo;
- 3105 — Sifão simples;
- 3110 — » de líquidos corrosivos;
- 3115 — Endosmómetro Dutochet;
- 3150 — Bomba aspirante;
- 3155 — » » — premente;
- 3160 — » de incêndio;
- 3165 — » centrífuga;
- 3170 — Fonte de Herão;
- 3175 — Trompa de água;
- 1180 — Bomba de compressão (bicicleta);
- 1185/1250 — Bombas pneumáticas (*pedir lista descritiva*);
- 1190 — » » simples;
- 1195 — » » a óleo;
- 1200 — » tipo Gaede;
- 1220 — » — acessórios, de que os principais são: baroscópio (dasímetro), hemistérios de Magdbourg, globo de caoutchouc, fonte de vácuo, tubo de Newton, corta-frutos, quebra bexigas, prova de barómetro, aparelho de congelação e baromanómetro;
- 1300 — Manómetro de ar comprimido;
- 1305 — » » » livre;
- 1310 — » metálico;
- 1340 — Anemógrafos;
- 1350 — Anemómetros;
- 1351 — Anemoscópios (ventoinhas);
- 1355 — Gráficos de anemógrafos.

e) Acústica.

- 4001 — Telefone de cordel;
- 4005 — Diapasão;
- 4006 — Roda dentada de Savart;
- 4010 — Disco de sereia de Seebeck;
- 4020 — Sereia de Cagniard-Latour;
- 4025 — Fole de jacto contínuo (tipo de mão);
- 4026 — » » » » (tipo de pé);
- 4030 — Sonómetro;
- 4035 — Tubo de Quinke;
- 4040 — Tubos sonoros;
- 4045 — Flauta labial;
- 4050 — Campânula de vácuo c/ campânha;
- 4055 — Vibrógrafos;
- 4100 — Modelo de laringe;
- 4150 — Modelo de ouvido.

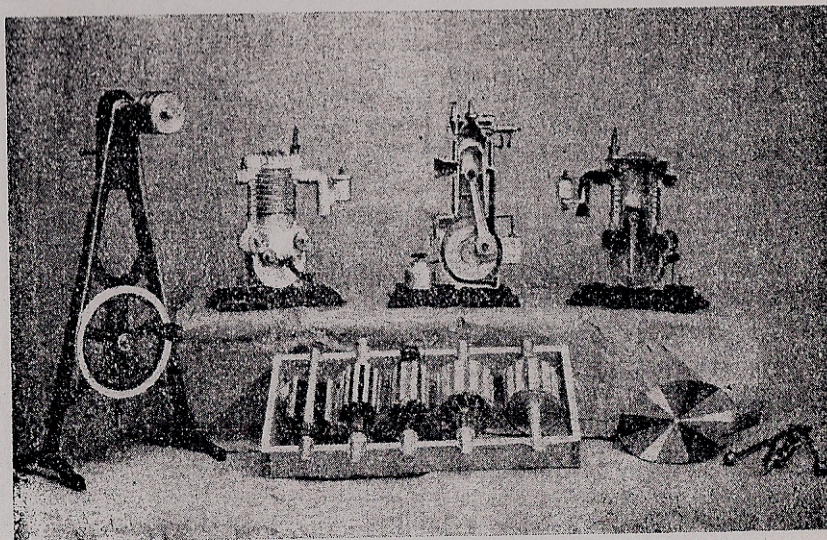
f) Calor.

- 5010 — Anel de S. Gravezand;
- 5015 — Pirómetro quadrante (piroscópio);
- 5020/5100 — Termómetros variados (*pedir listas*);
- 5021 — » centígrados;
- 5025 — » de três escalas;
- 5030 — » clínicos;
- 5035 — » de máxima e mínima;
- 5040 — » registadores (termógrafo);
- 5041 — » — gráficos;
- 5045 — Tubos termométricos;
- 5046 — Dispositivo p/ determinar o ponto 100°;
- 5047 — » » » » 0°;
- 5050 — » de máxima e mínima;
- 5105 — Calorímetro, tipo Noack;
- 5100 — Aparelho de condutibilidade (Ingenhouse);
- 5115 — Alambique, tipo Salleron;
- 5120 — Dispositivo das leis de fusão;
- 5125 — » » » » ebulição;
- 5200 — Modelo de máquina a vapor;
- 5205 — » » motor de gasolina (4 tempos);
- 5210 — » » » Diesel (2 tempos);
- 5220 — Marmita de Papin;
- 5225 — Autoclave;
- 5230 — Higroscópio, tipo frade;
- 5240 — » , vaso de flores;
- 5245 — » , de cabelo (Saussure);

- 5250 — Higrómetro de Daniell;
 5255 — » » Allouart-Regnault;
 5260 — Psicrómetro de August.

g) Óptica

- 6005 — Banca óptica — com acessórios metálicos (cursores, suportes de lentes, candieiros, etc.) e c/ acessórios ópticos (espelhos, lentes, fotómetro de Bunsen, etc.);
 6010 — Fotómetro de Bunsen — Tipo independente, c/ régua própria;
 6015 — Espelhos planos e angulares;
 6016 — Leis de reflexão (Müller);



- 6017 — Caleidoscópio, simples;
 6018 — » , especial;
 6019 — Dispositivos de Poggendorff e de Kelvin;
 6020 — Espelhos esféricos, côncavos;
 6025 — » » , convexos;
 6030 — » cilíndricos, c/ figuras anamórficas;
 6035 — » cónicos, c/ figuras anamórficas;
 6038 — Lâmina de faces paralelas;
 6039 — Cubos de cristal;
 6040 — Prismas equiláteros;
 6045 — » de reflexão total;
 6050 — Periscópios (tipos A e B);
 6055 — Espectroscópio;

- 6060/6100 — Lentes;
 6031 — » convergentes;
 6065 — » divergentes;
 6070 — » (estojo das 6 clássicas);
 6075 — Lupas variadas;
 6200/6250 — Microscópios (*pedir listas*);
 6220 — » — acessórios;
 6221 — » — câmaras claras;
 6225 — Micrómetros objectivos;
 6230 — » oculares;
 6235 — Oculares micrométricas;
 6300/6350 — Lunetas terrestres e astronómicas (*pedir listas*);
 6351 — Binóculos variados;
 6400/6450 — Aparelhos de projecção (*pedir listas*);
 6401 — Máquinas simples de projecção vulgar;
 6402 — Diapositivos em vidro;
 6403 — Diapositivos em papel cristalino (*pedir listas*);
 6404 — Máquinas de projecção de corpos opacos (*episcopia*);
 6405 — Epidiascópios;
 6406 — Acessórios suplementares de aparelhos de projecção: dia-
 films, dispositivos, micrométricas, etc.;
 6500 — Disco de Newton;
 6505 — » » » (pancolor);
 6550 — Radiómetro de Crooks;
 6560 — Modelo de globo ocular.

h) Magnetismo.

- 7005 — Agulha magnética c/ suporte (declinação);
 7010 — » » » » (inclinação);
 7020 — Estojo de duas barras magnéticas;
 7025 — » » » » seccionadas;
 7030 — » c/ 1 íman em ferradura;
 7035 — Limalha de ferro, em frascos;
 7040 — Bússolas de declinação;
 7045 — » » inclinação;
 7050 — » » duplo quadrante;
 7055 — Pedaco de magnetite.

i) Electricidade estática.

- 8005 — Estojo electrostático (barra de cristal — 30 cm. — de ebonite,
 de lacre e de pele de gato);
 8010 — Bolas de medula de sabugueiro;
 8015 — Pêndulos eléctricos (isolador ou condutor);
 8020 — Electróscópio de folhas e de botão, tipo clássico;
 8021 — » » » » » » , tipo especial em meri-
 diano;

- 8025 — Electroscópio condensador;
- 8026 — » de folhas, tipo misto;
- 8030 — Electróforo (ebonite de 16×16 cm);
- 8040 — Máquina de Whimshurst, de 26 cm. de diâmetro;
- 8041 — Colecção de acessórios (torniquete, molinete, etc.);
- 8042 — Banco isolador;
- 8045 — Condutores esféricos;
- 8050 — Esferas dotadas de dois hemisférios complementares para sobreposição — com hastes isoladoras;
- 8051 — » e cilindros de indução;
- 8052 — » ocas com planos de prova;
- 8053 — Gaiola de Faraday;
- 8055 — Condensadores simples;
- 8056 — » variáveis;
- 8060 — Garrafas de Leyde;
- 8061 — Excitadores.

j) Electricidade dinâmica e electro-magnética.

- 9050 — Pilha histórica de Volta (coluna);
- 9051 — Pilhas clássicas de Volta, Daniell, Meidinger, Bunsen, Leclanché, Grenet, etc.;
- 9055 — » — Acessórios: vasos de vidro, de grês, vasos porosos, electrodos de carvão, cobre e zinco, parafusos ligadores, fios, electrólitos, despolarizantes, etc.;
- 9067 — » termo-eléctrica;
- 9100 — Acumuladores, tipo de chumbo, baterias de 2, 4, 6, etc. volts — pequena e grande capacidade;
- 9105 — » , tipo Nife;
- 9110 — Eudiómetro de Bunsen;
- 9200 — Caixa de galvanoplastia Joduc;
- 9220 — Voltâmetros, tipo copo;
- 9225 — » , » Hoffmann;
- 9230 — » de cobre (Noack);
- 9235 — Interruptores e comutadores;
- 9250 — Resistências avulsas;
- 9255 — Caixas de resistências (20, 110, 410, 1110, etc.);
- 9260 — Reóstatos de cursor;
- 9265 — Ponte de Wheatstone, clássica;
- 9270 — » » cursor (reorcórdio);
- 9275 — Potenciómetro;
- 9300 — Aparelho de Oersted (simples);
- 9305 — » » » , tipo especial;
- 9310 — Electro ímans;
- 9315 — Campainha eléctrica;
- 9320 — Banca de Ampère, com acessórios;

- 9325 — Galvanómetro de agulha vertical;
- 9330 — * * * precisão (espelho);
- 9350 — Mavómetro, aparelho interessantíssimo de medidas (millamperímetro, amperímetro, voltímetro e ohmímetro), com shunts e resistências. (*Pedir listas c/ descrição e preços*);
- 9355 — Amperímetros;
- 9360 — Voltímetros;
- 9370 — Telefone;
- 9375 — Microfone;
- 9380 — Coesor de Branly.

k) Indução.

- 9400 — Bobinas de indução;
- 9450 — * * Ruhmkorff (*pedir listas*);
- 9500 — Tipos de transformadores monofásicos;
- 9505 — Coleção de 5 induzidos interessantes (*pedir descrição*);
- 9550 — Modelos de motores eléctricos simples;
- 9560 — Ampolas de raios X;
- 9570 — Células foto-eléctricas;
- 9580 — Lâmpadas de fluorescência;
- 9600 — Aparelho de alta frequência e alta tensão (Sanchez) para raios X, tubos de Geissler, catódicos, etc.. *Pedir descrição e preços.*
- 9700 — Oscilógrafo — *Pedir notas e preços.*

l) Aplicações físicas.

Meteorologia

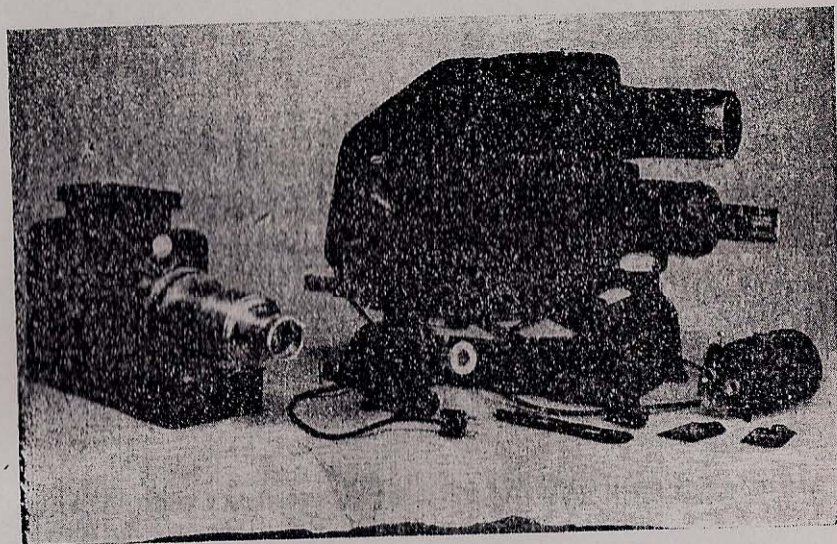
- 1340 — Anemógrafos e gráficos;
- 5040 — Termógrafos e gráficos;
- 3065 — Barógrafo e gráficos;
- 5256 — Higrógrafo e gráficos;
- 5300 — Heliógrafo e gráficos;
- 2025 — Pluviómetro;
- 1400 — Evaporímetro;
- 5250 — Higrómetro de Daniell;
- 5260 — Psicrómetro de August;
- 5035 — Termómetros de máxima e mínima;
- 3040 — Barómetro de tina compensada.

Pesagens

- 500/ 550 — Balanças de precisão (*pedir listas*);
- 551/ 600 — * * industriais (*ver adiante*).

Microscopia

- 6200/6250 — Microscópios variados e acessórios (*pedir listas*);
 6220 — » — acessórios (preparação microscópicas, etc.);
 6221 — » — câmaras claras;
 6225/6235 — » — micrómetros e oculares micrométricas.



Projecções

- 6400/6450 — Aparelhos de projecção (*pedir listas*);
 6402 — Diapositivos em vidro;
 6403 — » » papel cristalino (*pedir listas*);

N. B. — Estes diapositivos em papel cristalino ($8\frac{1}{2} \times 10$) são fornecidos em folhas de 12, de onde são recortados, constituindo, cada folha, *uma lição* que, quando convém, é acompanhada de livrete explicativo.

São diapositivos 20 vezes mais baratos do que os de vidro e muito mais cómodos e impressivos.

Há folhas—lições, de Prehistória (10), História da Antiguidade Oriental (16), Grega (24), Romana (28), Paleontologia (20), Botânica e Biologia vegetal (51), Astronomia (8), Biologia Animal (18), Ciências Aplicadas (24), Viagens (16), Físico-Químicas (8), Electricidade (28), Calor (15), Gravidade (9), etc., etc..

Cursos interessantes de *religião*, Antigo (14) e Novo Testamento (11), Catecismo, etc. e que poderiam interessar a colégios religiosos e a catequeses paroquiais, com uma simples máquina de projecção, tipo modesto, e de que temos *facilitado o pagamento*.

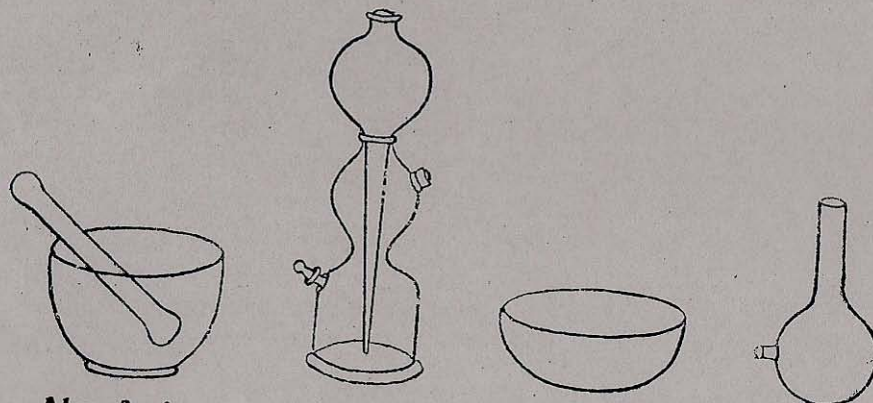
Séries *recreativas*, *contos*, etc..

— Pedir nota das lições que interessem.

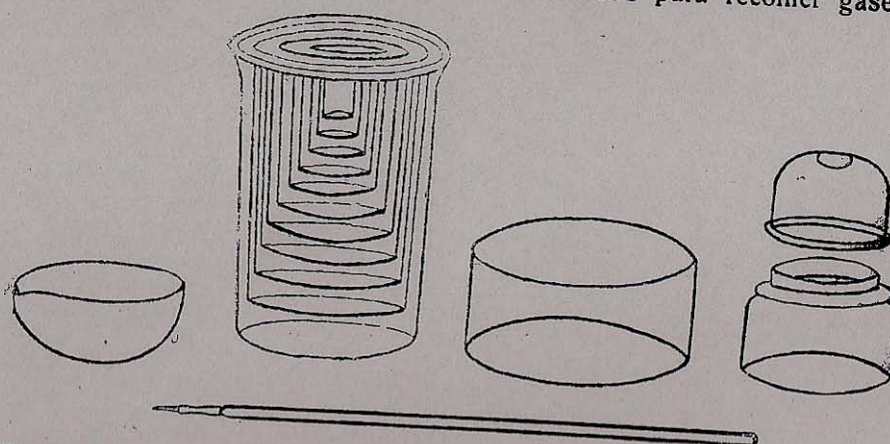
III — Química

A) Material de trabalho

Vidraria corrente, alemã, Jena, Pyrex, Hysil, etc.
Alcoómetros.
Aneis para suporte.
Alambiques — tipos de Salleron, etc.



Almofarizes — de madeira, ferro, metal porcelana e vidro; Alongas.
Aparelhos de Kipp (500, 1.000, 2.000 e 3.000 cmc.); Aspira-
dores de Regnault; — Apoios ou testos para recolher gases;



Balanças com pesos; Banho de areia; — Banho Maria; — Balões
de vidro alemão, fundo chato (de 50, 100, 150, 250, 500, 700, 1.000
1.500 e 2.000).

Balões — fundo redondo — (100, 250, 500, 750, 1.000, 2.000 e 3.000).

Balões de uma tubuladura — (100, 150, 250, 500 e 1.000);

Balões de duas tubuladuras — (1.000 e 1.500); **Balões de fundo chato** — tipo cônico Erlen-Meyer, quer em vidro alemão quer em cristal de Jena (250, 500, 1.000); **Balões** — de fundo chato e redondo em

cristal de Jena, Pyrex ou Hysil; **Balões para o aparelho Victor Meyer** (completos); **Balões** para destilação fraccionada (200, 250, 500)

Balões graduados e com rolha de esmeril — (50, 200, 250, 500, 1.000, 2.000); **Balões graduados** — tipo Stohmann ou forma garrafa de 200; **Balões de cobre batido**; — **Barris de vidro** — (3 a 4 litros; 5 a 6 litros, etc.); **Bicos de Bunsen** — para acetileno ou gás Cidla; **Bicos de Bunsen para álcool** (aparelho completo Onix);

Bisnagas — em vidro, grandes e pequenas; **Buretas** — com pinça e ponta de escoamento (10, 25, 50); **Buretas com torneiras** — Mohr, de 25, 50 cc.; **Bureta**

com torneira lateral (50); **Cadinhos de terra de Paris** — de todas as grandezas (pequenos, médios e grandes);

Cadinhos de cobre; — **Cadinhos de níquel**; — **Cadinhos de porcelana** — (forma cônica); **Cadinhos de porcelana** — forma cilíndrica; **Campânula** — com botão ou tubuladas; **Cápsulas de ferro fundido**.

Cápsulas de ferro esmaltado; — **Cápsulas de porcelana** — da Real Fábrica de Berlim (75 mm, 80, 90, 120, 150); **Cápsulas** — de porcelana com esmalte verde no interior (100 mm, 115, 120, 155).

Cápsulas de fundo chato — e bico (105 mm); **Cápsulas de vidro alemão ou de Jena**; **Cata líquidos** — grandes pipetas em vidro.

Copelas — em grês; **Copos de pé, graduados** (graduação nacional ou de precisão) ou não graduados; **Cristalizadores**; — de parede alta ou baixa, vidro alemão ou cristal de Jena (100 mm., 120, 140, 160, 180, 200, etc.); **Colheres de ferro** — e de vidro; **Dissecadores**; — **Escovas** — de tubos de ensaio, de balões e de tubos de vidro; **Esmagadores de rolhas**; — **Espátulas** — de madeira, de aço, osso, vidro, etc.; **Facas** — de cortar vidro c/ ou s/ cabo; **Frascos** — bitubulados e tritubulados, vidro alemão e vidro corrente (250, 500 e 1.000); **Frascos** — com tubuladura lateral.

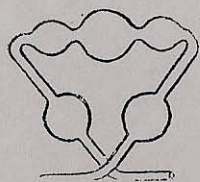
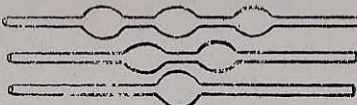
Frascos — sem rolha; **Frascos** — com rolha de vidro, de boca

arga ou estreita, brancos ou amarelos (15, 30, 60, 120, 180, 200, 250, 400, 500, 750, 1.000, 1.500, 2.000, 3.000); de conta-gotas; bitubulados e tritubulados; de Durand e Drechsel; **Funis** — forma vulgar, cilíndricos, canelados, com torneira, de vidro, de porcelana; **Fura-rolhas** —



(de 3, 6, 9, 12, 16 e 19); **Goblets**; **Lagartos** (ou esmagadores de rolhas); **Lâmpadas de álcool**; **Lápis** — de gravar em vidro; **Limas**; **Limatões**; **Lavadores** de Liebig; **Maçaticos**; **Nacelles** — (30, 35, 50, 60, 100, etc. até 1.000), vidro alemão ou cristal de Yena; **Papel de filtro**; **Pinças** de madeira, de ferro ou latão, de todos os tipos e aplicações (tubos de ensaio, refrigerantes, buretas, etc.); **Pipetas** — com um traço, com 2 traços, com divisões em frações desde 1 até 150 cm. c.; **Provetas para recolher gases**; **Provetas exsiccadoras**; **Provetas de pé**, simples e graduadas; **Queijos de barro**

— variados diâmetros; **Queijos de madeira**; **Redes metálicas**, amiantadas ou simples; **Refrigerantes** de Liebig; **Retortas** para o fósforo; **Retortas** vulgares, sem tubuladura, com tubuladura, com tubuladura e rolha com vidro alemão ou cristal Pyrex, Hysil, Jena; **Retortas** de terra de Paris com tubuladura (250, 500, 1.000); **Retortas de ferro**, tipo Salleron; **Retortas de porcelana**; **Rolhas de borracha** e de cortiça; **Sifões**; **Suportes** de ferro e de madeira, gerais ou simples; **Suportes** de tubos de ensaio; **termômetros** (a); **Testos** de gases; **Tinas**; **Torneiras**; **Triângulos** em massa para tripés, pequenos e grandes; **Tripés** de ferro simples e *universais*; **Tubos de borracha**; **Tubos de ferro** para preparar gases; **Tubos de carga e segurança**; **Tubos de vidro**, sortido; **Tubos de destilação fraccionada**; **Tubos de ensaio** de vidro alemão, de Yena, Duran ou Pirex, de 25 grandezas diferentes; **Tubos lavadores**; **Tubos de porcelana**; **Tubos de redução** para óxido com 1, 2 ou 3 bolas; **Tubos em U**; **Tubos de Mariotte** com ou sem torneira; **Varetas** de vidro; **Vasos** de vidro e de porcelana, vidrada ou porosa; **Vidros** de relógio.



— variados diâmetros; **Queijos de madeira**; **Redes metálicas**, amiantadas ou simples; **Refrigerantes** de Liebig; **Retortas** para o fósforo; **Retortas** vulgares, sem tubuladura, com tubuladura, com tubuladura e rolha com vidro alemão ou cristal Pyrex, Hysil, Jena; **Retortas** de terra de Paris com tubuladura (250, 500, 1.000); **Retortas de ferro**, tipo Salleron; **Retortas de porcelana**; **Rolhas de borracha** e de cortiça; **Sifões**; **Suportes** de ferro e de madeira, gerais ou simples; **Suportes** de tubos de ensaio; **termômetros** (a); **Testos** de gases; **Tinas**; **Torneiras**; **Triângulos** em massa para tripés, pequenos e grandes; **Tripés** de ferro simples e *universais*; **Tubos de borracha**; **Tubos de ferro** para preparar gases; **Tubos de carga e segurança**; **Tubos de vidro**, sortido; **Tubos de destilação fraccionada**; **Tubos de ensaio** de vidro alemão, de Yena, Duran ou Pirex, de 25 grandezas diferentes; **Tubos lavadores**; **Tubos de porcelana**; **Tubos de redução** para óxido com 1, 2 ou 3 bolas; **Tubos em U**; **Tubos de Mariotte** com ou sem torneira; **Varetas** de vidro; **Vasos** de vidro e de porcelana, vidrada ou porosa; **Vidros** de relógio.

B) Reagentes

Puríssimos, pro análise, puros; purificados ou comerciais — os muitos vulgares.

Acetal-aldeído; *acetamida*; *acetilo* (cloreto); *acetona*; *aceto-nitrilo*; **ácidos**: acético, (anidro, puro, puríssimo, p. anal.), amido-benzoico, arsenioso, azótico (comercial, puro, puríssimo, p. an. vol. normal), ben-

(a) *Termômetros* desde os de álcool aos de mercúrio; de grau em grau, de meio grau, de quintos, décimos, vigésimos e centésimas de Beckmann.

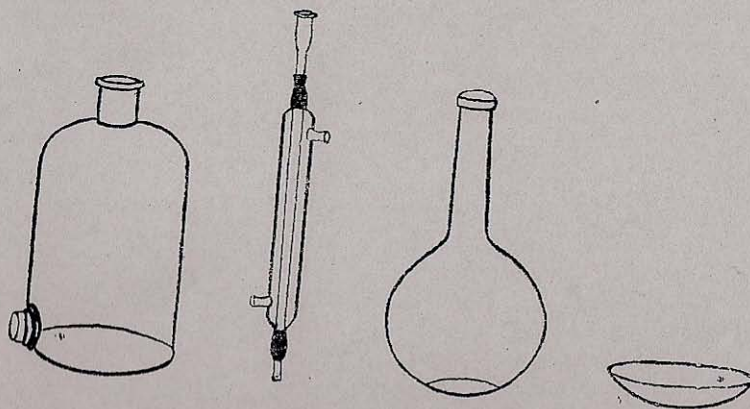
zólco, bórico, butírico, **clorídrico**, (**comercial, puro**, puríssimo, p. an., volume normal), crômico, esteárico, fluorídrico, fluossilícico, fórmico, fosfo-molibdico, fosfórico, fosforoso, fosfotungstênico, iódico, iódídrico, gálhico, láctico, molibdico, oleico, ósmico, oxálico, perclórico, pirogálhico, rosólico, salicílico, sulfosalicílico, **sulfúrico** (**comercial, puro**, puríssimo, p. an., volume normal), sulfuroso (sol), tânico, úrico; **águas** de: barita, bromo, cal, cloro, Lavelle; oxigenada, sulfídrica; **alcoois**: absoluto, amílico, etílico (puro e desnaturado), iso-propílico, metílico, propílico; **aldeidos**: acético, benzóico, fórmico; **algodão de vidro**; **alumínio** (barras, folhas, pó) e sais respectivos: carboneto, cloreto; *amianto*; *amido*; *amônia*; *amoníaco* (líquido — puro e p. análise a várias densidades), **amônio** (acetato, azotato, brometo, carbonato, cloreto, cromato, fluoreto, fosfato, molibdato, oxalato, percloreto, sulfato — e persulfato, sulfito, sulfo-cianeto — ou rodanato, sulfureto — cristalizado ou em sol.); *anil*; *anilina*; *anti-mônio* (rêgulo e pó) com os compostos (tri e pentacloreto); *areia* lavada; *arsênio* (metálico, crist. e pó), anídrido e os sais (tri-cloreto e sulfureto).

Bálsamo de Canadá: **bário** (acetato, azotato, carbonato, cloreto, óxido, sulfato, sulfureto); *barita*; *benzol-aldeído*; *benzina*; *benzo-naftol*; *nitro-benzeno*; *bismuto* (metálico e sulfato); *boro*; *bromo*; *brucina*; *cal clorada*; **cal sodada** (em pó, granulada, etc.); **cálcio** (metal, acetato, azotato, butirato, carbonato, cloreto, fluoreto, fosfato, hipoclorito, sulfato); *cânfora*, *carbono* (tetracloro, sulfureto); *carmin*, *carvão animal* (puro e purificado); *chumbo* (metálico, acetato, azotato, cloreto, cromato, óxidos); *cloral*; *clorofórmio*; **cobalto** (metal, cloreto, azotato, óxido); *cobre* (metal, acetato, azotato, carbonato, cianeto, cloreto, cloreto cuproso amoniacal, óxidos, sulfato, sulfureto).

Crômio (metal, percloreto); *chinone*; *diciandimida* (e sulfato); *di etil-amida*; *di-metilgloxima*; *di-fenil-amina*; *di-metil-orange*; *en-xofre* (flor, canudos, etc.); *eosina*; *estanho* (metal, cloretos); *estrôncio* (metal, brometo, cloreto, oxalato, óxido); *eter* (acético, de petróleo, sulfúrico); *etil-amina* (e di-etilamina); *etilo* (cloreto); *fenil-amina*; *fenil-fúrico*; *fenil-hidrazina* (e cloreto); *fenol*; *fenolftaleína* (em pó, em papel e soluto); *ferro* (fio, placas, pó, etc.) com os seus compostos (azotato, cloretos, óxidos, sulfatos, sulfureto); **fósforo** (tri-e pentacloreto); *furfurol*; *fucsina*; *glicerina*; *glicose*; *goma-laca*; *grafita*; *guta-percha*; *hemoglobina*; *hidrazina* (azotato e sulfato); *iodo*; *levedura de cerveja*; *levulose*, *lítio* (cloreto); *magnésio* (fita, flocos, pó) com os seus compostos (acetato, azotato, carbonato, cloreto, fosfato, óxido, sulfato); *mal-tose*; **manganésio** (metálico; acetato, carbonato, cloreto, **óxido**, **pe róxido** — pirolusita, sulfato); *mercúrio* (metal; azotato, cloretos, óxidos, sulfatos, sulfocianeto e rodanato); *metanol*; *metil-orange*; *metilo* (cloreto alaranjado); *naftalina*; *naftol-beta*; *níquel* (metal, azotato, carbonato, cloreto, óxido, sulfato); *nitrobenzo-aldeído*; *nitrobenzeno*; *Nessler* (reagente de); *ósmio*, *ouro* (brometo, cloreto); *oxilíta*; *paládio* (metal e cloreto); *papel* (acetato de chumbo, congo, cúrcuma, fenol-

ftaleína, tornezol vermelho, azul e neutro, filtro, etc.); *parafina*; *pedra hume*; *pedra pomes*; *piridina*; *platina* (fio, lâminas e cloreto); *plombagina* (ou grafita); *potassa cáustica*; *potássio* (metal; acetato, antimoniato, arseniato, arsenito, azotato, benzoato, brometo, carbonato, cianeto, cromato, dicromato, ferricianeto, ferrocianeto, fluoreto, fosfato, hidrato, em bastões ou soluto, iodato, iodeto, nitrito, oxalato, permanganato, rodanato, silicato, sulfato, sulfito, sulfureto, tartarato, tartarato duplo sodio — Sal de Seignette); *prata* (metal; acetato; azotato; carbonato); *quinino* (sulfato); *rezorcina*; *rubidio*; *sacarose*; *silício* (metálico); *soda cáustica* (em bastões ou **soluto**); *sódio* (metal, acetato, arseniato, azotato, azotito, benzoato, biborato, brometo, butirato, carbonato, citrato, cloreto — e hipoclorito — cromato, formiato, fosfatos, hidrato — soda cáustica — iodeto, meta-bissulfito, molibdato, oxalato, silicato, sulfato, sulfito, sulfo-cianeto, sulfo-silicato, sulfureto, tartarato, tungstato, valerianato, vanadato); *talco*; *tálio* (metal, cloreto); *tântalo*; *tinturas* (cúrcuma, *tornesol*, e *fenol-ftaleína*); *toluol*; *tornesol* (grãos e tintura); *tório*; *urea*; *wolfrâmio* (pó grosso, pó fino); *zinco* e os seus compostos: brometo, carbonato, fosfato, óxido, sulfato; *zircônio*.

N. B. — **Còrantes** — Ver, adiante, nas *Ciências Biológicas*.



IV — Ciências Naturais

Nos seus ramos principais de Ciências Geológicas e Ciências Biológicas

a) Ciências Geológicas.

Das Ciências Geológicas apresentaremos o material corrente de *Mineralogia* (e cristalografia), *Petrologia* e *Paleontologia*.

CRISTALOGRAFIA — Temos larga existência de *modelos cristalográficos*, quer em madeira, quer em vidro.

Dos modelos em madeira — tipo Dr. F. Krantz — temos mais de 200 tipos diferentes (*pedir lista descritiva*).

1/395 — Poderemos fornecer colecções de 30, 50, 80, 120, 150, 200; mas também *podemos fornecer lista geral descritiva*, organizando o cliente, por ela, a sua colecção.

A lista seguinte é a de uma colecção de 50 exemplares, muito usada, e que pode ser fornecida em armário, forma de uma *cómoda mignon* — modelo Deyrolle de 2, 3, 5 gavetas — também usada na arrumação de minerais, rochas e fósseis.

Colecção de 50 modelos (em madeira):

Sistema cúbico

- | | |
|--|--|
| 1 — Octaedro; | 10 — Tritetraedro; |
| 2 — Cubo; | 11 — Dodecaedro deltoide ou deltoedro; |
| 3 — Dodecaedro rômico; | 12 — Hexatetraedro; |
| 4 — Icositetraedro deltoide; | 13 — Dodecaedro pentagonal simétrico — piritoedro; |
| 5 — Trioctaedro; | 19 — Octaedro e cubo; |
| 6 — Dodecaedro pentagonal assimétrico; | 21 — Octaedro, cubo e dodecaedro rômico. |
| 7 — Tetrahexaedro; | |
| 8 — Hexaoctaedro; | |
| 9 — Tetraedro; | |

Sistema hexagonal

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 100 — Pirâmide hexagonal; | 114 — Protoprisma, deuterio e tritopirâmides, basipinacoideberilo; |
| 101 — » dihexagonal; | 120 — Escalenoedro hexagonal; |
| 102 — Trapezoedro hexagonal esquerdo; | 125 — Macla do Brasil (<i>outra forma</i>); |
| 103 — Romboedro hexagonal; | 130 — Escalenoedro e romboedro. |
| 108 — Prisma e basipinacoide; | |
| 110 — Proto e deuteropirâmide; | |

Sistema tetragonal

- | | |
|----------------------------|--|
| 190 — Pirâmide tetragonal; | 196 — Prismas e basipinacoide; |
| 191 — » ditetragonal; | 197 — Prisma ditetragonal e basipinacoide; |
| 193 — Trapezoedro direito; | 198 — Proto e deuteropirâmides. |
| 194 — Esfenoedro; | |
| 195 — Escalenoedro; | |

Sistema ortorrômbico

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 250 — Pirâmide ortorrômbica; | 253 — Macro, braqui e basipinacoide; |
| 251 — Prisma e basipinacoide; | 259 — Esfenoedro; |
| 252 — Macro, braqui e basipinacoide; | 260 — Macropinacoide, braquipinacoide e pirâmide. |

Sistema monoclinico

- | | |
|---|---|
| 300 — Protopirâmide monoclinica (as duas pirâmides monoclinicas); | 302 — Três pinacoides (paralelepípedo monoclinico); |
| 301 — Protoprisma monoclinico e basipinacoide; | 303 — Orto e clinodoma; |
| | 304 — Cristal de Gesso; |
| | 310 — Cauda de andorinha— <i>macla</i> . |

Sistema triclinico

- | | |
|----------------------------|--|
| 380 — Pirâmide triclinica; | 385 — Basi, braqui, macropinacoide, hemiprisma direito, hemiprisma esquerdo e tartopirâmide inferior esquerda. |
| 381 — Hemiprismas; | |
| 382 — Três pinacoides; | |
| 383 — Macro e braquidoma; | |

— Dos *modelos em vidro* temos também variedade (*pedir lista*); mas principiamos por aconselhar sempre uma colecção inicial de 9, sendo 6 holoédricos (prismas ou pirâmides) e 3 hemiédricos.

Colecção mais completa, e já muito interessante, é a de 15 ou sejam os 6 prismas e as 6 pirâmides holoédricas, dos 6 sistemas, mais os 3 hemiédricos típicos.

Essa colecção de 15 seria assim (em vidro):

Prismas (fundamentais)

- Cubo;
Paralelepípedo hexagonal;
» tetragonal;
Romboedro;
Paralelepípedo monoclinico;
» triclinico.

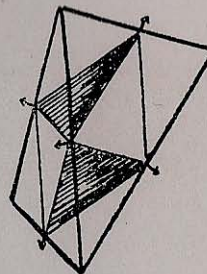
Pirâmides (fundamentais)

- Octaedro;
Pirâmide dihexagonal;
» ditetragonal;
Protopirâmide ortorrômbica;
Pirâmide monoclinica;
» triclinica.

Hemiedrias

Tetraedro, em vidro, sobre octaedro, em cartão ;
 Protoprisma trigonal, em vidro, sobre protoprisma
 hexagonal em cartão ;
 Esfenoedro tetragonal, em vidro, sobre a pirâmide
 tetragonal em cartão.

- 870 — Goniómetros, c/ nónio ;
- 390 — Colecção das 6 cruces axiais ;
- 1100 — Caixa de durezas (Mohs) ;
- 1150 — Escala de Fusibilidade (Kobell) ;
- 1160 — Balança de Jolly ;
- 1165 — Necessário de Mineralogia (segundo Berzé-
 lius, Terreil, etc. — *pedir listas*).



Minerais

Dos minerais, temos larga variedade, porque dispomos de ampla
 representação de minerais estrangeiros (*pedir lista complementar*).

Dos principais, citando só os mais vulgares portugueses, teríamos :

<i>Cobre ;</i>	<i>Volframite ;</i>
<i>Enxôfre ;</i>	<i>Gesso ;</i>
<i>Grafite ;</i>	<i>Magnetite ;</i>
<i>Estibina ;</i>	<i>Fosforite ;</i>
<i>Galena ;</i>	<i>Evansite ;</i>
<i>Blenda ;</i>	<i>Autonite ;</i>
<i>Pirite ;</i>	<i>Torbenite ;</i>
<i>Calcopirite ;</i>	<i>Amblygonite ;</i>
<i>Mispíquel ;</i>	<i>Estaurolito ;</i>
<i>Quartzo leitoso ;</i>	<i>Quiastolite ;</i>
» <i>hialino ;</i>	<i>Andaluzite ;</i>
» <i>defumado ;</i>	<i>Olivina ;</i>
<i>Calcedónia ;</i>	<i>Augite ;</i>
<i>Hialite ;</i>	<i>Turmalina ;</i>
<i>Silex ;</i>	<i>Moscovite ;</i>
<i>Hematite ;</i>	<i>Biotite ;</i>
<i>Limonite ;</i>	<i>Granada almandina ;</i>
<i>Cassiterite ;</i>	<i>Asbesto ;</i>
<i>Dendrite ;</i>	<i>Caulino ;</i>
<i>Pirolusite ;</i>	<i>Serpentina ;</i>
<i>Sal gema ;</i>	<i>Feldespato ;</i>
<i>Calcite (cristalizada) ;</i>	<i>Ortoclase ;</i>
<i>Aragonite ;</i>	<i>Plagioclase ;</i>
<i>Sal marinho ;</i>	<i>Berilo.</i>

Rochas e fósseis

De rochas e fósseis, tendo nós também uma larga representação estrangeira, com grande existência em armazém — que aqui não citaremos — indicamos os exemplares portugueses mais típicos:

Era primária — Paleozoica

Eruptivas

<i>Granitos</i> polidos (variados);	Aplito;
» <i>de grão fino</i> ;	Greisen com cassiterite;
» <i>binário</i> ;	» » lepidolite;
» <i>porfiróide</i> ;	Lamprófiro granítico;
» <i>hornblêndico</i> ;	<i>Sienito</i> ;
» com ortoclase;	<i>Diorito</i> ;
» com turmalina;	<i>Gabro</i> ;
» pirite e molibdenite;	<i>Basalto</i> ;
» com evanzite;	Pedra pomes;
» <i>moscovítico</i> ;	<i>Pórfiro</i> ;
» <i>biotítico</i> ;	<i>Traquito</i> ;
Pegmalito;	Ofito.
» <i>gráfico</i> ;	

Rochas metamórficas, etc.

Gneiss;	<i>Xisto mosqueado</i> ;
Micaxisto granatífero;	» <i>argiloso</i> ;
» com estaurolitos;	Novaculite;
<i>Xisto sub-luzente</i> ;	Serpentina;
» <i>grafitoso</i> ;	<i>Mármore</i> ;
<i>Filito</i> .	Corneana.

Rochas e fósseis do Silurico

Bilobite;	<i>Xisto amplitoso c/ monograptus</i> ;
Trilobite (<i>Iliaenus</i>);	Nódula fossilífero;
» (<i>Placaparia</i>);	<i>Quartzito</i> ;
Braquiopodo (<i>Orthis</i>);	<i>Xisto argiloso</i> ;
Cephalopodo (<i>Belerephon</i>);	Grauvaque.
Cephalopodo (<i>Orthocera</i>);	

Rochas e fósseis do Devónico

Braquilópodo (Sprifer)

Antrocolítico

Prolecanites algarbiensis;	Hulha ;
Gastriocera;	Arcose ;
Posidonomya ;	Psamito ;
Xisto argiloso c/ Pecopteris;	Conglomerado argilo-micácio ;
» » » Annulária;	Nódulo limonítico ;
Antracite ;	Grês fino argilo-carbonoso ;

Era secundária — Mesozoica

Grês

Triásico

Jurássico

Rhynchonela ;	Calcáreo com amonites ;
Terebratula ;	Pseudo-cidaris Spinose ;
Speriferina rostrata ;	Brecha calcárea ;
Mytilus Jurensis ;	Calcáreo compacto ;
Trigonia lusitanica ;	» negro metamórfico ;
Pernas rugosas ;	» com veios espático ;
Belemnite ;	» fétido ;
Amonite ;	Corneana.

Cretássico

Calcáreo com Pré-Alveolina ;	Heterodiadema ;
Orbitolina ;	Calcáreo ;
Hemiaster lusitanicus ;	» margoso ;
Pseudodiadema interjectum ;	Grês feldspático.

Era terciária — Cenozóica

Paleogénico

Tufo basáltico ;	Conglomerados de Benfica.
------------------	---------------------------

Neogénico

Ostrea crassíssima ;	Pyrula sp. ;
Pecten Pandoraae ;	Trochus sp. ;
Arca diluvii ;	Ficula sp. ;
Venus Ribeiroi ;	Conus sp. ;
Glycemeris Faujasi ;	Nática sp. ;
Cardium sp. ;	Turritella terebralis ;
Areola com Pecten ;	Molasso fossilífero ;
Argila com lamelibranquio ;	Argila ;
Pereiraia Gervasii ;	Tripoli.

Era quartenária — Antropozóica

Pleistocénico

Tufo calcáreo;
Estalactite;
Turfa;

Calhaus rolados;
Areias das dunas.

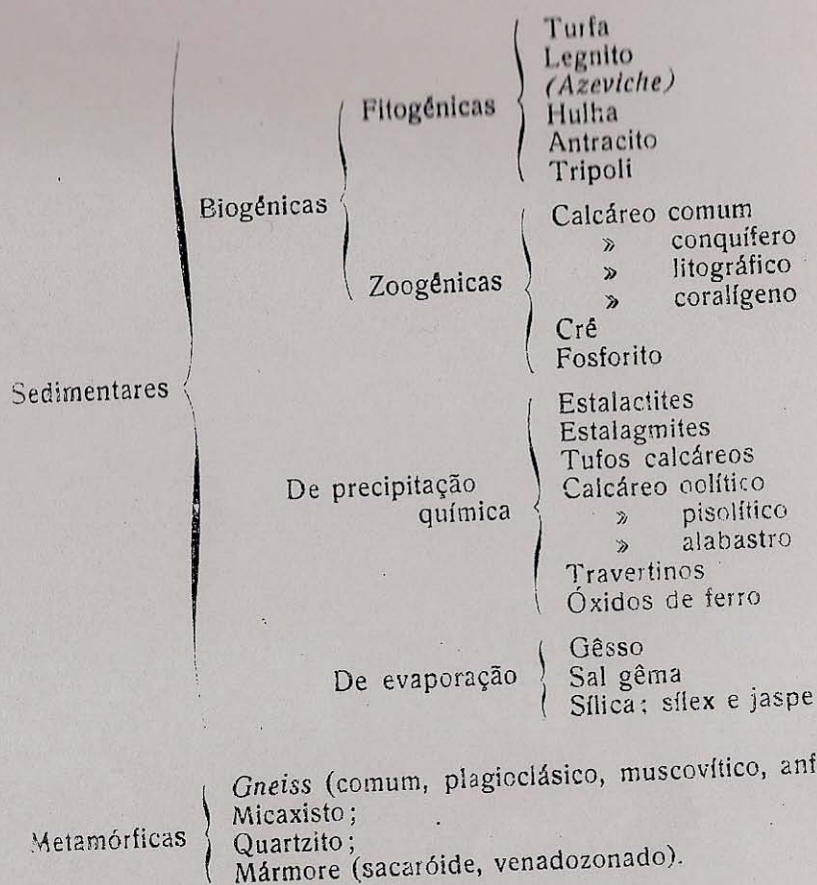
Rochas

Separando-as dos fósseis, tomando as mais vulgares do programa do ensino secundário e dispondo-as do modo mais corrente, poderíamos apresentá-las assim:

Eruptivas	Plutónicas	(a) <i>Granitos</i> (muscovítico, binário, hornblêndico, microgranito, etc.);
		(n) <i>Sienitos</i> , sienitos eleolíticos (foiaitos);
		(n) <i>Dioritos</i> ;
		(b) <i>Gabros</i> , piroxenitos.
Eruptivas	Vulcânicas	(a) <i>Pórfiros</i> quartzíticos;
		(a) <i>Riolito</i> ;
		(n) <i>Pórfiros</i> sem quartzo;
		(a) <i>Andesite</i> ;
		(n) <i>Dacito</i> ;
		(n) <i>Traquitito</i> ;
		(b) <i>Basalto</i> , augititos

(a) Ácidas;
(b) Básicas;
(n) Neutras.

Sedimentares	Detríticas ou de origem mecânica	Areias;
		Calhaus rolados, cascalhos;
		Argilas { plástica; esméctica; ocra; marga.
		Xistos;
		Conglomerados { pudins; brechas;
		Grés ou arenitos, grauvaques;
		Arcoses.



* * *

Complementos mineralógicos e geológicos (a pedir);
 Necessário geológico (martelo, bússola, etc.);
 Modelos em feltro de camadas geológicas (dobras, quebras, etc.).

Quadros parietais:

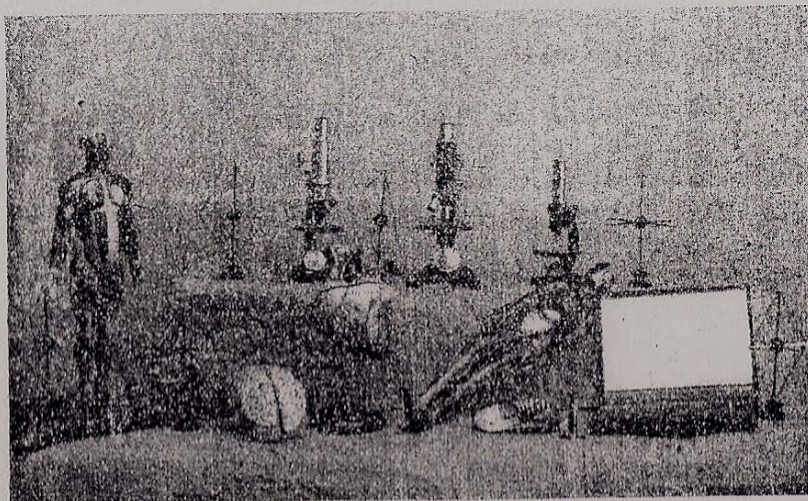
- 234 / 19 — Mineralogia (20 amostras);
 234 — Minerais — 50 tipos em côres;
 235 — » — 46 » » » ;
 236 / 20 — Geologia — de formação;
 236 — Fósseis primários (20 tipos em côres);
 237 — » secundários (17 tipos em côres);
 238 — » terciários (19 tipos em côres);

- 239 — *Fósseis quaternários e pre-históricos* — 20 tipos em cores;
 78/236 — *Terrenos cristalinos e primários* com rochas e fósseis característicos;
 79/237 — *Terrenos secundários e terciários*, com rochas e fósseis característicos;
 80/239 — *Terrenos quaternários e modernos*.

Quadros geológicos (20) pelo Dr. Gaston Bonnier, dos quais se distinguem:

- Época primária — (crustáceos, moluscos, etc.);
- » » insectos, etc.;
- » » (4: vulcão extinto; falésias; plantas dos terrenos hulheiros; vegetais da época primária);
- » secundária — vertebrados;
- » » vegetais da época secundária;
- » terciária — história do cavalo e animais semelhantes;
- » » répteis dos terrenos secundários;
- » » mamíferos dos terrenos terciários;
- » » caverna de ossos fósseis;
- » » vegetais da época terciária;
- » quaternária — (vertebrados);
- » » homem pré-histórico;
- » » evolução dos grupos, etc.

Mapa Geológico da Península Hispânica — Do Instituto Geológico Espanhol — 120 × 150.



b) Ciências Biológicas.

Nos seus dois ramos de *Botânica* e de *Zoologia*, principiando pelo tronco comum da **Biologia**.

6065 — *Lupas* de vários modelos;
6200/6250 — *Microscópios* (*pedir listas*);
7000/7100 — *Micrótomos* (de mão, graduados, navalhas de corte, etc.);
7150/7200 — *Estojos histológicos* e acessórios.

Côrantes e reactivos, para micrografia.

De *fixadores*:

Alcoois (absoluto, etc.);	Líquido de Carnoy;
Formol;	» » Zenker;
Glicerina pura;	» » Flemming;
Ácido ósmico;	» » Gilson;
» pícrico;	» » Regaud;
Éter;	Sublimado corrosivo;
Líquido de Bouin;	Xilol;
Parafina sólida;	Clorofórmio.

De *côrantes*, propriamente ditos:

Azul de metileno;	Carmim;
Eosina;	» de indigo;
Vermelho neutro;	Iodo;
» do Congo;	Picro-carmim de Ranvier;
Verde iodo;	Carmim borácico de Grenacher;
» de metilo;	Reagente de Giense (ou eosinato
» » » acético;	de azul de metileno);
Azul de metilo;	Azul de metilo-eosina;
Violeta de Genciana;	Hematoxilina;
Fucsina ácida (ou S);	» de Erlich;
» fênica de Ziehl;	Hemalúmen de Mayer;
Orceína;	Reagente Genebrês.

De *meios de montagem e clarificadores*:

Gelatina glicerinada;	Clorofenol (clarificador);
Xarope de Apathy;	Goma de Cloral de Hoyer;
Lactofenol d'Amann;	Bálsamo do Canadá.

Botânica

Neste ramo de Biologia o ensino faz-se, com especialidade, pelos quadros parietais, cartas, preparações microscópicas e diapositivos (projectão).

Dos quadros *partels*, montados em cartão com duas aselhas para passar o fio de suspensão, destacam-se os tipos «Deyrolle», a cores vivas, de $0,59 \times 0,47$, em que avultam os seguintes:

- | | |
|---|---|
| 7 — GOMOS E FOLHAS — formação e desenvolvimento; | 228 — ORQUÍDEAS — 12 tipos em cores; |
| 8 — CAULES — Organização; | 229 — ÁRVORES — 19 tipos muito diferentes; |
| 9 — RAÍZES — »; | 230 — FETOS — 12 tipos em cores; |
| 10 — FLOR — »; | 231 — MUSGOS, HAPÁTICAS E LÍQUENS — 26 tipos em cores; |
| 12 — REPRODUÇÃO — por estaca; | 232 — ALGAS — 17 tipo em cores; |
| 12/bis — ENXERTIA DE ESTACA — mergulhia; | 291 — MICRÓBIOS, BACTÉRIAS — principais formas redondas; |
| 13 — PLANTAS S/ FLORES — Feto, musgo, líquen, etc.; | 292 — MICRÓBIOS, BACTÉRIAS — principais formas alongadas; |
| 14 — MONOCOTILEDÓNIAS — Trigo, milho; | 293 — MICRÓBIOS PATOGÊNICOS — 9 tipos; |
| 15 — DICOTILEDÓNIAS — Feijões, fava, ervilha; | 394 — MICRÓBIOS PATOGÊNICOS — 6 tipos; fagócitos 3 tipos. |
| 16 — VINHA — Planta, flor, cacho de uvas; | |
| 227 — FLORES — 20 tipos muito diferentes; | |

Das cartas «Bonnier», grandes cartas em cores, de $1,15 \times 0,90$ montadas em pano com *baguettes*, há 36 (724/760) das quais são mais procuradas as seguintes:

- | | |
|--|--|
| 724 — Grãos; germinação; | 753 — Criptogâmicas (cogumelos, líquens, algas); |
| 725 — Raízes; | 754 — Plantas parasitas; |
| 726 — Caules; | 755 — Anatomia da raiz; |
| 727 — Folhas; | 756 — » do caule; |
| 728 — Flores; | 757 — » da folha; |
| 734 — Vinha; | 758 — Reprodução das criptogâmicas; |
| 736 — Rubiáceas; | 759 — Reprodução das muscíneas; |
| 738 — A batateira; | 760 — » das algas e fungos; |
| 745 — O carvalho; | |
| 750 — O trigo; | |
| 751 — O pinheiro; | |
| 752 — Criptogâmicas (feto, musgo, etc.); | |

Das cartas portuguesas (12) do Dr. Manuel Rezende Pinto, a cores de 76 x 56, quadros de espécies:

- | | |
|--|---|
| 1 — Chlamydomonas; | 8 — Funaria Hygrometrica (Funária); |
| 2 — Spirogyra Longata (espirógira); | 9 — Polypodium Vulgares (polipódio); |
| 3 — Oedogonium Ciliatum (edogónio); | 10 — Selaginella Denticulata (selaginella); |
| 4 — Fucus Platycarpus (bodelha); | 11 — Pinus Maritima (pinheiro bravo); |
| 5 — Polysiphonia Fibrillosa (polisifónia); | 12 — Lilium Candidum (açucena); |
| 6 — Mucor Mucedo (bolor branco do pão); | |
| 7 — Pyronema Confluens; | |

Das preparações microscópicas, são das mais interessantes as seguintes:

Células (estreladas, cilíndricas, fusiformes, etc.);
 Conteúdo de células (colorofila, amido, aleurone, cristais);
 Tecidos e vasos (anelados, espiralados, escalariformes, areolados, esclerenquima, etc.);
 Secreção (orgão secretores, células, pelos, etc.);
 Raízes (dicotiledónias, monocotiledónias, primárias, etc.);
 Caules (» » » » , gimnospérmicas, criptogâmicas vasculares, etc.);
 Pecíolos e folhas (epiderme, nervuras, cortes, etc.);
 Flores (pétalas, botões, ovários, óvulos, anteras, etc.);
 Pólen — Frutos — Grãos — Madeiras — Musgos — Hepáticas — Fungos (talos, esporos, aparelho reprodutor, etc.) — Líquens — Algas marinhas — Algas e desmiodáceas — Diatomáceas — Oomicetos — Basidiomicetos — Mixomicetos — Ascomicetos — Parasitas do homem e dos animais — Micróbios e bactérias.

Necessário botânico (etiquetas para herbários, prensas, pinças, etc.).

Modelos em massa de papel ferro (pedir listas).

Diapositivos em papel cristalino — Ver pág. 29.

Zoologia

Neste ramo de Biologia o ensino tem muitas modalidades de auxílio (quadros parietais, cartas, preparações microscópicas, esqueletos, animais naturalizados, manequins, diapositivos, etc.).

Da anatomia humana temos quadros montados em cartão, «Deyrolle», com cores vivas, de $0,59 \times 0,47$, e grandeza dupla — em comprimento — para os de corpo inteiro:

- 301 — Músculos do Corpo humano (face anterior);
- 302 — » » » » (» posterior);
- 303 — » internos do corpo humano (metade posterior);
- 304 — » » » » » (» anterior);
- 311 — Esqueleto humano (face anterior);
- 312 — » » (» posterior);
- 313 — Osteologia humana — conformação, estrutura, etc.. Osso longo, chato, curto;
- 314 — » » — corte mediano da cabeça e do tronco, ossos do crâneo (separado), etc.;
- 315 — » » — ossos da mão e do pé, articulação móvel, semi-móvel e imóvel;
- 317 — Dentição — Dentes de leite, dentes da 2.^a dentição, corte de um dente molar;
- 321 — Corpo humano — visto de face;
- 322 — » » — » » lado;
- 326 — Órgãos da digestão;
- 327 — Anexos do tubo digestivo: glândulas salivares e fígado;
- 328 — » » » » : baço, pâncreas e glândulas intestinais;
- 329 — Circulação do sangue — coração, teoria da circulação do sangue;
- 331 — » » » — conjunto da circulação do sangue num esqueleto humano;
- 333 — Excreção urinária — conjunto;
- 334 — » » — rins;
- 335 — Conjunto do sistema linfático;
- 339 — Sistema nervoso — conjunto com a espinal medula;
- 341 — » » — corte do cérebro e da espinal medula; fibra nervosa;
- 342 — Órgão dos sentidos — ouvido, olho, língua, etc.;
- 343 — Aparelho respiratório — conjunto;
- 344 — » » — pulmões;
- 345 — Vista — corte do globo ocular, retina, etc.;
- 346 — » — olho visto de frente, aparelho lacrimal, etc.;
- 349 — Olfato — nariz, ossos, músculos, aparelho lacrimal, etc.;
- 351 — Ouvido — conjunto do aparelho auditivo, ossículos, etc.;
- 352 — » — ouvido interno, labirintos, etc.;
- 355 — Tacto — cortes de pele, corpúsculos do tacto, etc.;
- 357 — Gosto — língua, músculos, veias, papila caliciforme, etc.;
- 359 — Voz — corte vertical da laringe, diferentes formas de emissão da voz, etc..

Da *anatomia humana*, também há *cartas*, montadas em pano, de Gaston Bonnier, a cores, medindo $115 \times 0,90$, e sendo duplos o n.º 701 (esqueleto humano), o n.º 787 e o n.º 788:

- | | |
|---|--|
| 701 — Esqueleto humano (duplo); | 786 — Osteologia — células, ossos, cartilagem; |
| 702 — Sistema digestivo; | 787 — Músculos — face anterior (duplo); |
| 703 — » circulatório; | 788 — Músculos — face posterior (duplo); |
| 704 — » respiratório e nervoso; | 789 — Músculos do tórax; |
| 783 — Osteologia e dentição; | 790 — Constituição dos músculos. |
| 784 — » — crânio e vertebbras; | |
| 785 — Osteologia — braços, pernas, etc. | |

De *anatomia humana*, há também uma série de 8 *cartas em português* (Dr. Júlio Ferreira e Dr. Justino Oliveira), de $1,20 \times 0,88$, assim descritos:

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| 1 — Corpo humano; | 6 — » » » (auditivo); |
| 2 — Aparelho circulatório; | 7 — » » (cheiro, gosto e tacto); |
| 3 — Esqueleto; | 8 — Sistema nervoso. |
| 4 — Órgãos urinários; | |
| 5 — Órgãos dos sentidos (visual); | |

Esqueleto humano, natural, tipo A — de *montagem* cuidada;
 » » , » » , » B — » » corrente;
 » » , sem *montagem*: ossos soltos, hemi-esqueleto nos ossos pares.

Manequins — Em massa papel ferro (*pedir lista de ocasião*):

- | | |
|-----------------------------------|--|
| A/10 — Cabeça, meia cabeça, etc.; | N/10 — Órgãos da digestão e da respiração; |
| B/10 — Cérebros; | O/10 — Figuras masculinas, com musculatura superficial, desarmáveis — modelos reduzidos interessantes. |
| C/15 — Globos oculares; | |
| D/10 — Órgãos do ouvido; | |
| E/10 — Modelos de dentes; | |
| J/10 — Modelos de coração; | |
| K/10 — Troncos humanos; | |

Preparações microscópicas (sangue, pulmões), etc..

De **Zoologia animal** — Há quadros, montados em cartão, «Deyrolle», cores vivas, de $0,59 \times 0,47$, sendo os principais os seguintes:

- | |
|---|
| 3 — MAMÍFEROS — Sistema dentário — de insectívoros; |
| 199 — » — Macacos, 9 tipos; |

- 200 — MAMÍFEROS — *Lemúrios*, 8 tipos ;
 201 — » — *Carnívoros* — tigre, leão, hiena, urso, jaguar ;
 202 — » — » — cão, lobo, raposa, gatos do Sítio e da Pérsia ;
 203 — » — *Ruminantes* — bois, carneiros, cabras ;
 202 — » — *Paquidermes* — javali ;
 203 — » — *Ruminantes* — estômago do carneiro, anatomia do pé e dentição ;
 204 — » — » — Veado, alpaca, girafa, dromedário, etc. ;
 205 — » — *Equídeos* — Cavalos de tiro, árabe, selvagem, zebra, burro, etc. ;
 206 — » — *Proboscídeos* e paquidermes — elefante, hipopótamo, etc. ;
 207 — » — *Pinípedes* e cetáceos — norval, baleia, golfinho, etc. ;
 208 — » — *Desdentados*, marsupiais e monotrematos (10 tipos) ;
 94 — Aves — *Esqueleto de ave* — Ovo nos seus diferentes graus de incubação ;
 95 — » — *Úteis* — *Trepadoras*, etc. ;
 96 — » — » — *Dentirostras*, etc. ;
 97 — » — » — *Conirostras*, etc. ;
 98 — » — » — *Galináceas*, palmípedes, etc. ;
 209 — » — de *rapina* — Águia, falcão, etc. ;
 210 — » — Galo, pombo, pato, cisne, etc. ;
 211 — » — *Papagalos* — 13 tipos ;
 5 — Répteis, batráquios e peixes ;
 215 — » e » — Tartaruga terrestre e marinha, sardão, víbora, rã, salamandra, etc. ;
 217 — Peixes — Atum, raia, linguado, etc. ;
 6 — Insectos — *Úteis* e nocivos ;
 82 — Filoxera da vinha e dorífero da batata ;
 83 — Insectos nocivos às árvores florestais ;
 84 — » — » — » frutíferas ;
 85 — » — » — » plantas hortenses ;
 86 — » — » — » ao homem e aos animais ;
 87 — Abelha — sua educação e produtos ;
 219 — Insectos — Coleópteros e ortópteros (21 tipos) ;
 220 — » — Hemípteros, nevrópteros, himnópteros (22 tipos) ;
 221 — Borboletas — Lepidópteros (20 tipos) ;
 223 — Crustáceos — 12 tipos ;
 224 — » — 16 tipos ;
 7 — » e vermes — *Tênia*, ascarídeos, sanguessuga, lombriga ;
 224 / bis — Vermes — 16 tipos ;
 225 — Moluscos — 21 tipos ;
 226 — » — 19 tipos ;
 90 — » — equinodermes e celenterados — Medusa, anêmona, etc. ;

- 226 / bia — Equinodermes — 19 tipos;
 226 / ter — Espongiários — 16 tipos;
 226 / quater — Polípeiros, medusas — 19 tipos;
 287 — Protozoários — rizópodos;
 288 — » — infusórios, ciliados e flagelados;
 89 — Infusórios — *gota de água* (muito aumentada), mostrando os infusórios, etc..

Das grandes *cartas Bonnier*, em cores, de $1,15 \times 0,90$, montadas em pano com baguettes, há 19 bons quadros, dos quais mais interessam os seguintes:

- | | |
|---|----------------------------------|
| 705 — Crâneos de carnívoros, roedores e ruminantes; | 714 — Desenvolvimento da rã; |
| 706 — Esqueleto do coelho; | 715 — Esqueleto da rã; |
| 707 — » » gato; | 716 — Anatomia da perca; |
| 708 — » » ouriço; | 717 — Aranha, centopeia e verme; |
| 709 — » » cavalo; | 718 — Caracol, coral, ostra; |
| 710 — Estômago de ruminante; | 719 — Anatomia da abelha; |
| 711 — Esqueleto de foca; | 720 — » do caranguejo; |
| 712 — » do galo; | 721 — » do caracol; |
| 713 — Principais caracteres das aves; | 722 — Animais radiados; |
| | 723 — Protozoários. |

Das *preparações microscópicas*, em caixas-estojos de 10, 20, 50, 100, há dos seguintes tipos variados:

- Células (adiposas, caliciformes, cilíndricas, pigmentares, etc.);
- Epitélio (estômago, intestino, retina, pulmão, mesentério, etc.);
- Tecido conjuntivo (adiposo, tendinoso, reticulado, mucoso, membranoso, etc.);
- Tecido muscular (estriado, liso, vasos, etc.);
 - » ósseo (cortes, ossificação, medulas, osteoblastes, etc.);
 - » cartilágneo (aritenóideo, tiroideo, hialino, etc.);
- Tendões (fibrilas tendinosas, células, tendão de Aquiles, etc.);
- Sistema nervoso (nervo óptico, medula espinal, cérebro, cerebelo, etc.)
 - » respiratório (pulmões, traqueia, laringe, etc.);
 - » circulatório (coração, artérias, veias, etc.);
- Sangue (homem, coelho, pombo, rã, peixe, etc.);
- Olho (esclerótica, retina, cristalino, etc.);
- Ouvido (lóbulo, etc.);
- Pele (mão, pé, perna, cobaia, etc.);
- Sistema digestivo (língua, papila, glândulas, dente, estômago, intestino, fígado, etc.);
- Embriologia humana e animal (mamíferos, aves, peixes, batráquios e répteis);

Répteis e batráquios (pele, sangue, pulmões, etc.);
 Moluscos (conchas, rádulas, ovos, etc.);
 Insectos (asas, antenas, olho, élitros, patas, etc.);
 » inteiros (carabus, mosca, formiga, abelha, etc.);
 » (himnópteros, coleópteros, lepidópteros, hemípteros, dípteros, ortópteros);
 Aracnídeos (anatomia e animais inteiros);
 Variados (acários, pulicídios, pedunculíneos, etc.);
 Crustáceos (inteiros e elementos);
 Vermes — Equinodermes;
 Anelídeos — Rotíferos;
 Briozoários — Infusórios;
 Celenterados — Foraminíferos;
 Hidrácios — Radiolários.

Dos *esqueletos*, são aconselháveis as *coleções de estudo de 5 exemplares*: coelho ou gato; pombo ou galinha; cobra ou sardão; faneca ou robalo.

De animais naturalizados há dois tipos: a) *coleções para classificações*, sem montagem em suportes, como que animais encontrados mortos; b) *animais de museu*, como que em plena vida.

As coleções para estudo, tendo, às vezes, um *crânio exterior* para efeito da classificação pela fórmula dentária, são mais baratos, quer em seco, quer em frascos com líquidos conservadores.

Vertebrados naturalizados (Museu).

As nossas coleções normais, e havendo também *meias coleções*, são de 20 exemplares, contendo 5 classes e 20 ordens.

São assim constituídos:

- 4 — *Mamíferos* (quiróptero, insectívoro, carnívoro e roedor);
- 9 — *Aves* (rapina diurna, rapina nocturna, trepadora, galinácia, pássaro coraciforme, pássaro passeriforme, columbina, pernalta e palmípede);
- 3 — *Répteis* (quelônio, saurio, ofídio);
- 2 — *Batráquios* (anuro e urodelo);
- 2 — *Peixes* (seláceo e teleósteo).

Há também as coleções dos vertebrados naturalizados (de estudo ou para classificação), constituídos por 10 *vertebrados a seco* (mamíferos e aves) e 20 por *via húmida* (répteis e batráquios; não sendo dos programas normais incluir os peixes).

Os de via húmida costumam ser incluídos, todos eles, em um grande

frasco com o líquido conservador, donde se tiram para a operação da sua classificação e, cessada esta, voltam a ser lançados ao frasco.

Os *vertebrados de estudo*, não têm montagem em suporte, podendo manusear-se, como se fossem exemplares mortos, abandonados no campo; mas tendo todos os elementos de classificação bem à vista, inclusive a dentição.

As *coleções de museu*, com a preocupação de mostrarem o animal em plena vida, custam normalmente o dobro.

Exemplares de Museu.

A maior abundância e variedade em depósito são de aves, havendo em existência mais de 35 espécies diferentes, normalmente (*pedir lista*). Dos modelos correntes, os mais vulgares em depósito, são os seguintes:

Mamíferos — carnívoros — Raposa c/ 1 galinha nas patas;
— Texugo c/ 1 coelho » » ;

» — roedores — Rato de água;
» — quirópteros — Morcego orelhudo;
— rinólofo;

» — insectívoros — Ouriço cacheiro;
— Toupeira.

Aves — rapinas nocturnas — Coruja do mato, c/ presa;
— Mocho vulgar, c/ presa;
— Coruja das torres, c/ presa;

Aves — trepadoras — Pato real ou pica-pau;

» — pássaros — Pêga;
— Poupa;
— Tardo;
— Gaio;
— Corvo;
— Andorinha das chaminés;
— Pardal.

» — galináceas — Perdiz;
» — Pernaltas — Douradinha ou torambola;
» — Palmípedes — Gaivota (grande).

(*Pedir lista de existência, de momento, nomeadamente de aves*)

De *manequins de animais* a existência é sempre muito limitada, dada a sua pouca procura, prejudicada pela preferência e preço dos animais naturalizados.

Olhos de animais (vidro) — Variedade em forma, grandeza e cores mais apropriadas.

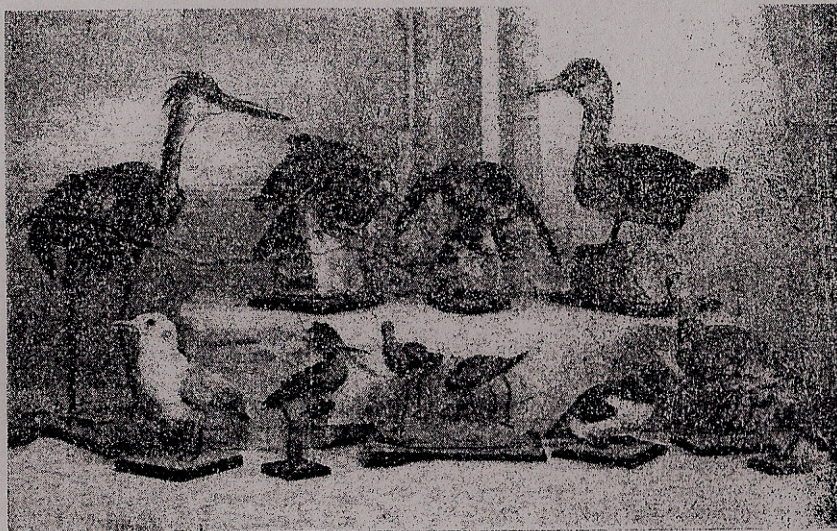
De *invertebrados*, além dos quadros e preparações microscópicas temos, vulgarmente e em depósito, colecções de exemplares secos ou em

provetas conservadoras, representando os *tipos* clássicos e, dentro destes, as *classes*.

Não podemos indicar os exemplares porque a organização das colecções é, por vezes, de tal modo complexa que não é fácil indicar as espécies que possam ter sido arrançadas, dada a sua heterogeneidade.

Dentro destas premissas, a colecção de invertebrados é assim indicada:

<i>Espongiários</i>	— Esponja siliciosa	<i>Vermídeos</i>	<ul style="list-style-type: none"> Braquiópodo Gefíreo
<i>Celenterados</i>	<ul style="list-style-type: none"> Hidrozoário Cifozoário Ctenóforo 	<i>Astrópodos</i>	<ul style="list-style-type: none"> Crustáceo Aracnídeo Miriápodo Insectos (<i>1 caixa</i>)
<i>Equiodermes</i>	<ul style="list-style-type: none"> Equinoide Asteroide Ofiuroide Holoturoide Crinoide 	<i>Moluscos</i>	<ul style="list-style-type: none"> Gasterópodo Cefalópodo Lamelibrânquio Escafópodo
<i>Platelmintas</i>	<ul style="list-style-type: none"> Céstodo Tremátodo Turbelário 	<i>Tunicados</i>	(transição) — Protocordados
<i>Nematelminta</i>	<ul style="list-style-type: none"> Nemátodo Acantocéfalo Nematomorfo 	<i>Tunicados</i>	<ul style="list-style-type: none"> Salga Ascídia
<i>Anelídeos</i>	<ul style="list-style-type: none"> Quetópodo Hirudíneo 	Dispositivos — Ver nota da página 29 <i>pedir lista.</i>	



V — Ciências Geográficas

Os elementos auxiliares do estudo são, além de outros, alguns dos instrumentos indicados na *metrologia* (pág. 19 e 20) e na *meteorologia* (pág. 28), havendo ainda outros indicados abaixo:

Cosmógrafo — tipo alemão, com eclítica, paralelos, etc., em ferro;
Esfera armilar — segundo Ptolomeu, com aros metálicos;

» — — — Copérnico, com aros metálicos;

Teliúrio com lunário — Aparelho com movimento (pág. 54), mostrando a posição da terra nos seus movimentos de translação e de rotação, estações do ano, fases de lua, eclipses, etc.;

Quadrante solar Universal — de T. H. de Lange;

Astrolábio — aparelho de importância histórica das nossas descobertas, precursor do sextante;

Esferas terrestres — com eixos direitos ou inclinados, com ou sem meridiano de metal, diâmetros variados (15, 20, 25, 33, 40 cms.);

Esferas terrestres — em vidro, com lâmpada interior (25, 30, 40);

» celestes — de 25 e 40 cms.;

» — — — luminosas (25 e 40 cms.);

Mapas em relevo — variados, especialmente os seguintes:

Península hispânica — De 44×55; 60×72; 83×98;

Continentes — Europa, Ásia, África, América do Norte, América do Sul e Oceânia (83×98).

Cartas, tipo Forest, de 1,30×1 m.:

- | | |
|--|---|
| 5 — Europa política; | 19 — Cosmografia; |
| 6 — » física; | 28 — Planisfério Celeste; |
| 7 — Ásia política; | 30 — Portugal físico e político (<i>geológico, fusos horários, etc.</i>); |
| 8 — » física; | 35 — Brasil (político e económico) 130×130; |
| 9 — África política; | 36 — Espanha (político e económico) 100×130; |
| 10 — » física; | 37 — México (político e económico) 100×130; |
| 11 — América do Norte e Central, política; | 38 — América Central (política e económica) 100×130; |
| 12 — Idem, idem, física; | 39 — Honduras (político e económico) 100×130; |
| 13 — América do Sul, política; | 40 — Guatemala (político e económico) 100×130; |
| 14 — » » física; | 41 — Colômbia (político e económico) 100×130. |
| 15 — Oceânia, física e política; | |
| 16 — Planisfério físico (com as raças); | |
| 17 — Planisfério político (com os climas); | |
| 18 — Mapa-Mundi (com corte geológico); | |

- 42/75 — *Outras cartas idênticas* (Equador, Perú, Bolívia, Urugual, Argentina, Chile, Paraguai, Venezuela, etc.);
- 100/120 — *Cartas de pequeno tomo* (44×56), idênticas às anteriores, em cores, formando uma colecção de 8 cartas: Planisfério, França, Europa, Ásia, África, América do Norte, América do Sul, Oceânia.

Cartas dos Oceanos:

- AH/25 — Oceano Atlântico e Polo Norte;
 AH/26 — » Pacífico;
 AH/27 — » Índico e Polo Sul;
 AH/28 — Mar Mediterrâneo;
 GG/2 — *Carta geológica da Península Hispânica.*

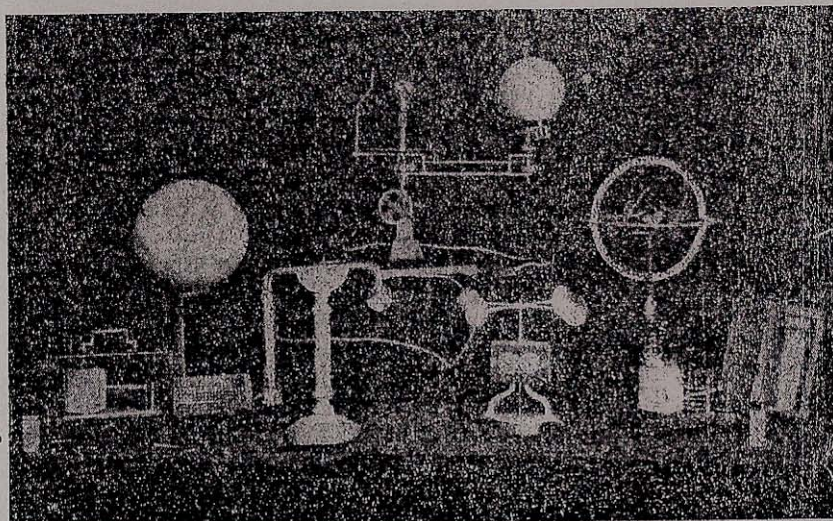
Cartas portuguesas:

— De cada um dos *continentes*, a 6 cores, no formato de $1,20 \times 1$, políticas e físicas (pelos Drs. Amorim Girão e Fernandes Martins): Europa, Ásia, África, América do Norte, América do Sul, Oceânia.

Planisfério PG;

Portugal Continental (cartas várias de Oliveira Cabral — $1,20 \times 0,90$; Estefânia Cabreira — $0,87 \times 0,60$; Pinto de Sousa — $0,77 \times 1,04$; Ladeiro; etc.);

Carta de Portugal Insular e do Império Colonial Português PG;
 » das Ilhas Adjacentes e do Império Colonial Português — $1,19 \times 1,20$ — de Oliveira Cabral;
Mapa de Angola — $39 \times 31,5$.



VI — História

O seu estudo é, fundamentalmente, auxiliado por *cartas históricas*.
As mais procuradas, são as seguintes:

- | | |
|--|---|
| 7 DL — Mundo árabe; | 23 DL — A Grande Guerra (1914-1918 — Frente Ocidental); |
| 8 DL — Império de Carlos Magno; | 43 AH — Grécia antiga; |
| 9 DL — As Cruzadas; | 43 bis AH — Itália antiga; |
| 10 DL — Formação territorial da França; | 44 HA — Mundo romano; |
| 11 DL — Grandes explorações e descobertas do Século XV; | 44 bis AH — Mundo Grego; |
| 12 DL — A Europa no fim do Século XV; | 46 AH — Palestina antiga; |
| 15 DL — A França em 1789; | 46 FF — » »; |
| 16 DL — A Europa em 1815; | 46 bis AH — Egipto antigo; |
| 17 DL — As nacionalidades depois de 1815; | 47 AH — Gália romana; |
| 18 DL — O desenvolvimento económico depois do Século XIX; | 47 bis AH — Plano de Roma; |
| 22 DL — A Grande Guerra (1914-1918) — Frente da Itália do Oriente; | 60 AH — A França das origens até 1610; |
| | 61 AH — A França desde 1610 até 1785; |
| | 62 AH — A França desde 1789 até 1815; |
| | 63 AH — A França desde 1815 até 1914; |
| | 64 XX — O Império de Alexandre. |

Electro-Mecânica do Minho, L.^{da}

BRAGA
PORTUGAL

VII — Ciências Matemáticas

São vários os sectores que podem ser auxiliados no seu ensino:
a) *aritmética e sistema métrico*; b) *geometria geral* (planimetria, estereometria e trigonometria).

Daremos um rápido apanhado do que poderíamos fornecer.

a) *Aritmética e sistema métrico* — Aqui avultam as caixas *métrico-geométricas*, constituídas por um armário apropriado, envidraçado, com dispositivos de que são modelos normais as duas seguintes:

Caixa métrico-geométrica n.º 1

(Ensino Primário Geral)

Metro;	Colecção de medidas até ao centímetro;
Fita métrica;	litro (líquidos);
Cadeia do agrimensor;	Colecção de medidas para secos;
Decímetro quadrado;	Balança de 1 quilo;
» cúbico;	Pesos de ferro, até 1 K;
Stere;	» » metal, até 200 grs.;
	Nível de pedreiro.

Cubo; paralelepípedo; prisma hexagonal; pirâmide hexagonal; cilindro; cone; esfera; troncos de cone, de cilindro, de prisma e de pirâmide; esfera seccionada.

Caixa métrico-geométrica n.º 2

(Primeiro ciclo)

Cubo;	Cone;
Paralelepípedo;	Tronco de cone;
Prisma triangular;	Esfera;
» quadrangular;	Metro articulado;
» pentagonal;	Fita métrica;
» hexagonal;	Cadeia do agrimensor;
Pirâmide triangular;	Provetas (2), graduadas (100 e 250 cc);
» quadrangular;	Copos (2), graduados (250 e 500 cc);
» pentagonal;	Balança de Roverbal (1 quilo);
» Hexagonal;	Caixa de massas marcadas.
Cilindro;	
Tronco de cilindro;	

Cartas do Sistema Métrico (4)

b) *De Geometria geral* — São interessantes as nossas *caixas geométricas*, só geométricas, da seguinte composição:

Caixa geométrica n.º 1 EMML

- | | |
|-------------------------|-------------------------------|
| 1 — Cubo; | 9 — Tronco de cone (oblíquo); |
| 2 — Paralelepípedo; | 10 — Cilindro; |
| 3 — Pirâmide; | 11 — Tronco de cilindro; |
| 4 — Tronco de Pirâmide; | 12 — Esfera; |
| 5 — Prisma; | 13 — Hemisfério; |
| 6 — Tronco de prisma; | 14 — Cunha esférica; |
| 7 — Cone; | 15 — Segmento esférico. |
| 8 — Tronco de cone; | |

Caixa geométrica n.º 2 EMML

- | | |
|--------------------------|---------------------------|
| 1 — Cubo; | 12 — Tronco de cilindro; |
| 2 — Paralelepípedo; | 13 — Poliedro irregular; |
| 3 — Pirâmide triangular; | 14 — Poliedro regular; |
| 4 — " quadrangular; | 16 — Hemisfério; |
| 5 — Tronco de pirâmide; | 17 — Esfera e calote; |
| 6 — Prisma triangular; | 18 — Cunha esférica; |
| 7 — " quadrangular; | 19 — Segmentos esféricos; |
| 8 — Tronco de prisma; | 20 — Esquadro para lousa; |
| 9 — Cone; | 21 — Compasso para lousa; |
| 10 — Tronco de cone; | 22 — Transferidor. |
| 11 — Cilindro; | |

Caixa geométrica n.º 3 EMML

(Tipo Liceu Pedro Nunes, caixa em 2 tabuleiros)

- 1 — 5 — Os cinco poliedros regulares (medida da diagonal: 10 cm.);
- 6 — Paralelepípedo rectângulo ($3 \times 5 \times 12$ cm.);
- 7 — Paralelepípedo rectângulo ($4,5 \times 4,5 \times 12$ cm.) — base quadrada;
- 8 — Paralelepípedo recto, tendo por base um paralelogramo (cortado perpendicularmente às quatro arestas de frente, supondo uma face lateral voltada para nós — $3 \times 5 \times 12$ cm.);
- 9 — Paralelepípedo oblíquo, tendo por base um paralelogramo, com corte perpendicular, como o anterior ($3 \times 5 \times 12$ cm.);
- 10 — Paralelepípedo recto com corte diagonal ($3 \times 5 \times 12$ cm.);
- 11 — Prisma triangular (aresta da base: 6 cm.; altura: 12 cm.);
- 12 — Prisma pentagonal recto (aresta da base: 3,5 cm.; altura: 12 cm.): decomposto em prismas triangulares por cortes diagonais, partindo da mesma aresta lateral;
- 13 — Prisma hexagonal oblíquo com corte perpendicular às arestas laterais;
- 14 — Prisma octogonal recto;
- 15 — 18 — Pirâmides regulares: triangular; quadrangular, pentagonal e hexagonal (decompostas em tetraedros por cortes diagonais).

nais passando pela mesma aresta (lateral) — raios das circunferências da base: 4 cm.; altura: 12 cm.;

- 19 — Pirâmide irregular (base irregular, arestas laterais desiguais);
- 20 — Tronco de prisma;
- 21 — Tronco de pirâmide regular de bases paralelas;
- 22 — Prisma triangular recto, decomposto em três tetraedros;
- 23 — Cilindro de revolução (raio da base: 3 cm.; altura: 12 cm.);
- 24 — Cone de revolução (idem);
- 25 — Tronco de cilindro;
- 26 — » » cone — secção circular;
- 27 — » » » — » elíptica;
- 28 — » » » — » parabólica;
- 29 — » » » — » hiperbólica (uma folha);
- 30 — Esfera seccionada por dois planos paralelos, sendo um diâmetral;
- 31 — Esfera com cunha separada;
- 32 — Esfera (inteira) — raio: 4 cm..

Caixa geométrica n.º 4 EMML

- | | |
|---|------------------------------|
| 1 — Cubo; | em 3 pirâmides equivalentes; |
| 2 — Paralelepípedo; | |
| 3 — Pirâmide triangular; | 20 — Cilindro; |
| 4 — » quadrangular; | 21 — Tronco de cilindro; |
| 5 — » pentagonal; | 22 — Esfera; |
| 6 — » hexagonal; | 23 — Hemisférios; |
| 7 — Tronco de pirâmides; | 24 — Esfera e calote; |
| 8 — Prisma triangular; | 25 — Segmentos esféricos; |
| 9 — » quadrangular; | 26 — Cunha esférica; |
| 10 — » pentagonal; | 27 — Tetraedro; |
| 11 — » hexagonal; | 28 — Hexaedro; |
| 12 — Tronco de prisma; | 29 — Octaedro; |
| 13 — Cone recto; | 30 — Dodecaedro; |
| 14 — Cone oblíquo; | 31 — Icosaedro; |
| 15 — Tronco de cone recto; | 32 — Poliedro irregular; |
| 16 — Tronco de cone oblíquo, dando elipse; | 33 — Esquadro para lousa; |
| 17 — Tronco de cone oblíquo, dando hipérbole; | 34 — Compasso; |
| 18 — Tronco de cone oblíquo, dando parábola; | 35 — Transferidor. |
| 19 — Prisma triangular dividido | |

Acessórios

- 36 — Linhas (26);
- 37 — Superfícies (26).

É de notar a composição das colecções de *linhas* e de *superfícies*.

A de *linhas*, em arame forte, 26 peças, é assim constituída: linhas recta, curva, quebrada e mista; triângulos: equiláteros, isósceles, escaleno; rectângulo, obtusângulo e acutângulo; quadrado, rectângulo, paralelo-

ramo, losango; trapézios: escaleno, isósceles e rectângulo; pentágono, hexágono, heptágono, octógono, eneágono, decágono, circunferências concêntricas (2), elipse e óvulo.

A colecção de *superfícies* em madeira, polidas e a duas cores, é de 26 peças, assim constituída: triângulos — equilátero, isósceles e escaleno; rectângulo, obtusângulo e acutângulo; quadrado, paralelogramo, rectângulo, losango; trapézios: escaleno, isósceles e rectângulo; pentágono, hexágono, heptágono, octógono, eneágono, decágono, círculo, semi-círculo, segmento circular, coroa circular, sector circular, elipse e óvulo.

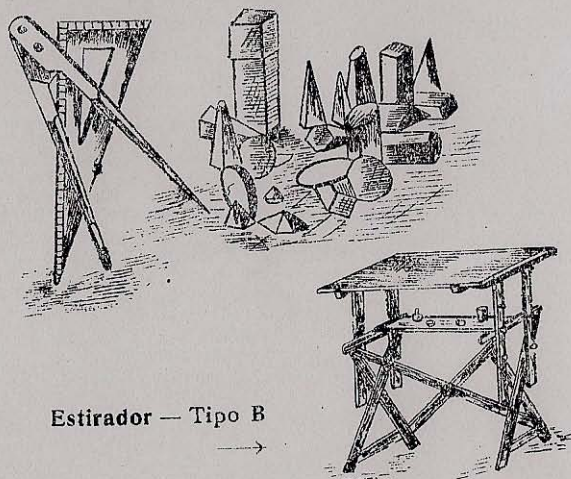
Vendem-se as duas colecções também separadamente.

De caixas ou figuras especiais, citamos a *caixa de penetrações* (n.º 5), constituída por 12 dispositivos divididos em 3 grupos de quatro, em que a linha de intersecção é formada: a) ou por *rectas*; b) ou por uma *curva*; c) ou por *rectas e curvas*.

Caixa de demonstração N.º 6 — De alguns dos teoremas mais interessantes (tipo Ehrhard).

Colecção de corpos geométricos N.º 7 em fio metálico para a iniciação da perspectiva dos corpos: de 10 até 48 corpos (tipo Ehrhard).

— Dos tipos não descritos, e outros, pedir listas.



ELECTRO-MECÂNICA DO MINHO, L.^{DA}

BRAGA
PORTUGAL

VIII — Desenho

No Desenho consideramos os seguintes elementos: *a)* desenho à vista; *b)* desenho geométrico.

Para o desenho *à vista*, apresentamos em gesso, em barro ou madeira, modelos muito variados:

Folhas e flores — De parra, de acanto, de figueira, etc.;

Ramos e frutos — De hera, de palmeira, etc.;

Anforas e jarros — Tipos variados, duma cerâmica bastante interessante;

Cabeças, bustos e figuras — Tipos variados;

Animais — Tipos variados;

Anatomia — Mão, pé, etc..

Estilos arquitectónicos — as 3 colunas clássicas.

De diapostivos para o desenho geométrico:

Curvímetros — Estojos de desenho — Pantógrafos, madeira e metálicos — Sistema dos planos de projecção — Desenho de perspectiva — Corpos geométricos de arame (20 cm) — Colecção de 12 penetrações — Sólidos geométricos, em madeira, gesso, fio de ferro, etc., Lousas — Réguas — Esquadros — Transferidores — Compassos, etc..

Anexa ao desenho, há a disciplina de **Trabalhos Manuais**, para cuja técnica fornecemos livros, cadernos e material.

Electro-Mecânica do Minho, L.^{da}

RUA DOS CHÃOS, 47

BRAGA
PORTUGAL

IX — Instalações — Mobiliário Escolar Reparações

(Línguas vivas)

Instalações — Exigem um estudo prévio do edificio, sobretudo, se não foi edificio propositadamente construido.

Os laboratórios e museus têm um *mínimo* de exigências a que conviria atender.

Assim, na *orientação* conviria ter a parte biológica voltada ao norte, com maior constância de luz (microscópios), menor acção parasitária sobre o pêlo e pena dos animais embalsamados (naturalizados), reduzindo a acção das câmaras de zinco desinfectantes (*necróforos*); pelo contrário, a física, nomeadamente pela parte da electrostática, pede um sul ou um sudoeste; a química pede, tanto quanto possível, um rez do chão arejado, com isolamento da Física, cujas emanações de alguns gases, sobretudo do cloro e do ácido sulfídrico, atacam bastante, prejudicando as superfícies especulares, os vários aparelhos metálicos.

Certos museus (mineralogia, etc.) não têm predilecções especiais.

A instalação de *água*, tanto quanto possível corrente, é *fundamental* na Química, muito *necessária* na Física e *conveniente* em todas as outras instalações.

O *aquecimento* tem importância idêntica à da água, sendo a instalação do Gás Cidla e a do Acetileno as mais aconselhadas, embora a do *Alcool* (aparelho Onix) possa também prestar serviços.

A instalação de *balanças*, embora seja aconselhada usualmente na Química, a verdade é que, em pequenas instalações e com balanças razoáveis, devem estar na Física, de preferência.

Nunca devem estar sobre mesas que trepidam com o soalho, mas em plataformas que estejam *presas a paredes mestras do edificio*.

O mesmo cuidado, por vezes, com microscópios razoáveis; mas, para estes, tanto quanto possível, com as plataformas adstritas à parede dos peitoris das janelas.

Lousas — Têm um papel importante como quadro preto e como tampas das mesas de trabalho.

Quer para tampas quer para quadros pretos, fornecemos-las com as medidas *exactas*, rigorosas, que nos derem.

Os *preços* são dados *a metro quadrado*; e, tratando-se de quadros pretos, esses preços já compreendem a moldura em madeira ou os quatro furos de fixação nas paredes.

Das lousas, não sendo dadas dimensões especiais, lembramos que as *mais normais*, são as seguintes:

$$\begin{array}{l} 0,90 \times 0,80 - 1 \times 0,90 - 1,10 \times 0,90 - 1,20 \times 1 \\ 1,30 \times 1 - 1,40 \times 1,30 - 1,50 \times 1,30 \end{array}$$

Dos acessórios para lousa (cavaletes, compassos, réguas, transferidores, esquadros, etc.) temos tudo.

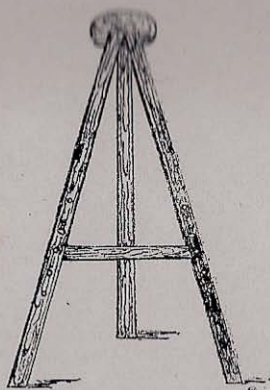
Estrados — São vulgarmente desejados para uma boa instalação e ascendente disciplinar. Fornecemos por medida.

Dos suportes ou armários de quadros parietais, cartas, globos, etc., podemos dar orçamentos.

Para salas de projecção fornecemos máquinas, diapositivos, filmes, etc. (ver pág. 29, etc.).

Para salas de trabalhos práticos fornecemos mesas professorais ou de alunos, estantes, etc.; damos planos e orçamentos, a pedido.

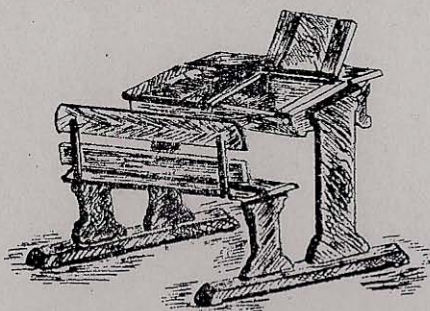
Para mobiliário corrente apresentamos os seguintes modelos, construídos quer em pinho, quer em madeiras especiais (eucalipto, negrillo, castanho, etc.). São como que exemplos.



Carteiras bipessoais (correntes).

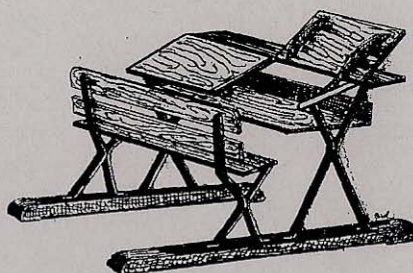
a) *Só madeira:*

b) *De ferro:*



Tipo Bimaba

Bipessoal, madeira, banco, com variantes de forma e grandeza



Tipo Bifeba

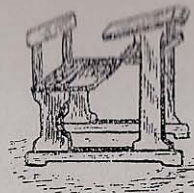
Bipessoal, ferro, banco; com variantes de forma e grandeza

Electro-Mecânica do Minho, L.^{da}

B R A G A
PORTUGAL

Carteiras unipessoais (correntes).

a) *Só madeira:*



Tipo Unimaba
Unipessoal, madeira, banco

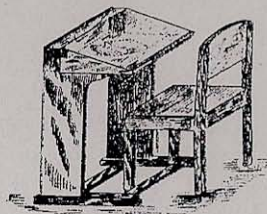
b) *De ferro:*

(Gravura idêntica à da Bifeba, mas de 1 só lugar).

Tipo Unifeba I
Unipessoal, ferro, banco

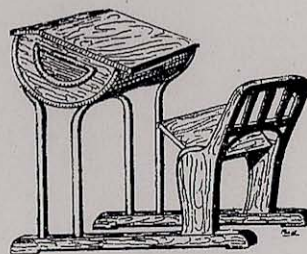
Outras unipessoais (especiais).

a) *Só de madeira:*



Tipo Unimaca
Unipessoal, madeira, cadeira

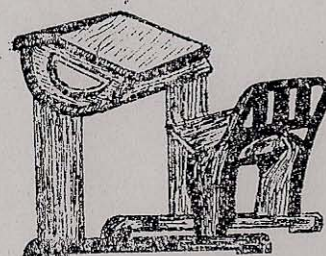
b) *De ferro:*



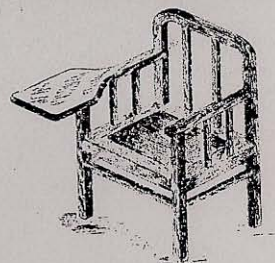
Tipo Unifeba II
Unipessoal, ferro, banco (fixo ou móvel)

Tipo Unifeca

Variante idêntica, com cadeira, (separada) em vez de banco

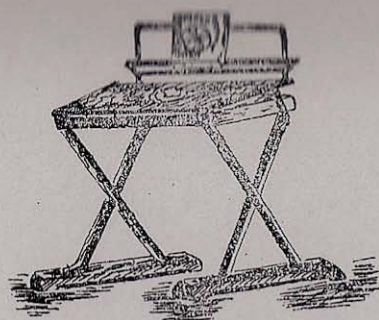


Tipo Unikamaba
Unipessoal, madeira, banco, (fixo ou móvel)

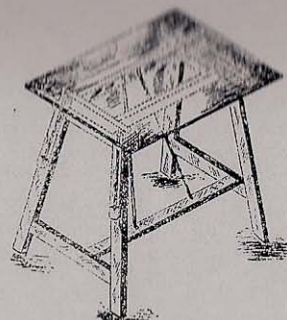


Cadeira-Carteira
Tipo conferências, laboratórios, etc.

Para as aulas de desenho apresentam-se três variantes de carteiras — estiradores segundo a responsabilidade pedida. Além das três figuras, há outro sistema, ainda mais simples.

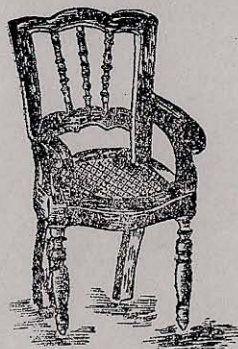


Desenho — Tipo Cladete
Uni ou bipessoal, ferro, classe ou desenho,
sem ou com assento (cadeira ou banco)

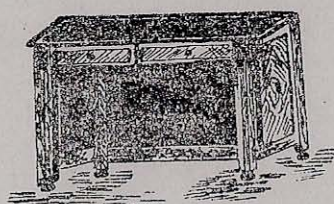


Estirador — Tipo A
Estirador — Tipo B.
(ver na pág. 59)

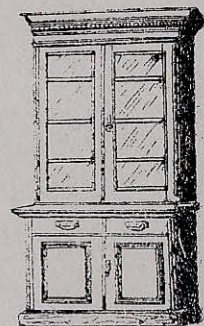
Para armários e secretárias pedir orçamentos.
Em secretárias há desde o modelo simples de 2 gavetas até a de
mais responsabilidade.



Cadeira
Tipo Professor



Secretária de aula
Tipo A



Armário

Dimensões das Carteiras — Carteiras Infantis

As formas e grandezas das carteiras maternas (3 a 5 anos) e das
infantis (5 a 7 anos) são especiais.

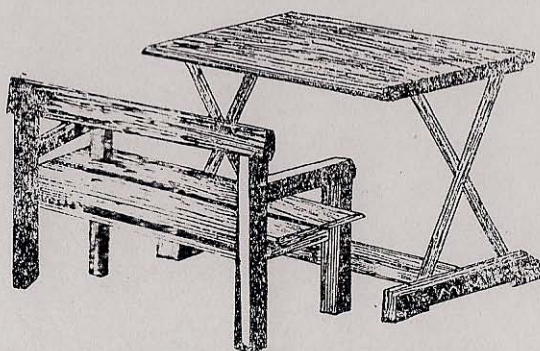
Acima dos modelos maternas os institutos de ensino, pendulando
entre as indicações fornecidas pelas idades e as dadas objectivamente
pela estatura aparente dos alunos, costumam considerar os alunos divi-
didos em três grandes grupos: a) dos 7 aos 10 anos; b) dos 10 aos 14;
c) dos 14 em diante.

No ensino francês, sem pôr de parte a escolha ou rectificação pela

estatura, consideram-se seis classes que, como é natural, se reduzem também praticamente a quatro: ou seja, somente: *três* dos sete anos a cima; e *uma* complementar para a infantil (e maternal).

A tabela francesa é a seguinte:

- N.^{os} 1/2 — De crianças dos 3 aos 5 anos (maternais);
 N.^o 3 — De » » 5 » 7 » (infantis);
 N.^o 4 — De alunos dos 7 a 10 (primários);
 N.^o 5 — De » » 10 a 14 (primários superiores e secundários);
 N.^o 6 — De » » 14 em diante.



Maternin — Tipo misto maternal e infantil

As mesas das carteiras, no crescendo das idades, vão tendo ligeira inclinação, partindo das maternais (tipo 1), que são horizontais, para o tipo 2 que já começam com a ligeira inclinação de 4.^o, às inclinações dos tipos tipos 3 a 6, que atingem 15.^o

— Aconselha-se que o cimo das carteiras esteja enegrecido e encerado ou, então, em madeira natural

pintada a claro; os cantos levemente arredondados e as outras partes, visíveis, em madeira natural, envernizadas.

Sobre as grandezas relativas das partes componentes das carteiras, o ensino francês segue, mais ou menos, as seguintes (referidas à classificação de idades):

Partes componentes	1	2	3	4	5	6
Altura da mesa no peito do aluno . . .	0,45	0,50	0,55	0,65	0,70	0,75
Comprimento de uma mesa bipessoal .	0,80	0,90	1,00	1,10	1,10	1,20
Altura do banco	0,25	0,30	0,35	0,40	0,45	0,46
Altura das costas	0,19	0,21	0,24	0,26	0,28	0,32

Electro-Mecânica do Minho, L.^{da}

BRAGA
PORTUGAL

Reparações de material de laboratório

De material científico temos pessoal habilitado, tendo nós renovado aparelhos que, sendo de responsabilidade, nomeadamente os de metrologia, mal se suspeitaria que poderiam ser reparados em Portugal e fora das oficinas que os construíram.

Com uma simples consulta poder-se-á, por vezes, restituir um valor elevado a aparelhos que, faltando-lhe peças ou estando desafinados, estariam destinados a simples sucata ou lamentáveis peças de museu.

Línguas vivas

Também possuímos auxiliares práticos do seu estudo, desde os quadros escolhidos de línguas vivas (Colin, Delmas, etc.) até aos *linguafones* com os respectivos discos e cursos.

Os *linguafones* são gramofones apropriados, permitindo paragens quando convenha, etc..

Os discos são especializados, não só no assunto, como na escolha dos locutores.

Nas línguas universais, como no francês, há *cursos de conversação, de viagens, de aperfeiçoamento, literários, canções, cursos elementares atrasados, mais avançados; cursos comerciais*, etc..

Cada curso tem um número de discos certo, formando corpo de doutrina.

Os cursos mais desenvolvidos são os de *inglês, francês e alemão*; mas há-os de quase todas as línguas de alguma projecção universal: italiano, espanhol, russo, árabe, chinês, esperanto, finlandês, polaco, português, sueco, tcheco, etc..

Electro-Mecânica do Minho, L.^{da}

RUA DOS CHÃOS, 47

B R A G A

P O R T U G A L

II — Tecnologia

(Indústrias, Agricultura, Higiene, Educação Física e Livros)

A Tecnologia, no seu misto de Ciência e Arte, é de uma vastidão que, afinal, não tem limites práticos.

Tendo nas *Escolas Técnicas* clientes dedicados não poderíamos deixar de fazer, como já fizéramos para o ensino liceal, uma referência de ordem geral, aligeirada por já estar facilitada, precisamente, pelos nove capítulos anteriores do catálogo.

Há assuntos que não precisarão de novo desenvolvimento (sarilhos, cabrestantes, motores, turbinas, etc.); há outros de que só haveria necessidade de referências enunciativas, que se tornarão explícitas sob um pedido particular de informações (*listas ou catálogos parciais*).

De facto, há ramos que, como nas *mecânicas de aplicação*, condicionam novos aparelhos, modelos e dispositivos:

- a) de *multiplicação de forças* (talhas variadas, etc.);
- b) de *modelos reduzidos* (guinchos, guindastes, etc.);
- c) de *transmissão de movimentos* (por engrenagens rectas ou angulares, rolamentos de esferas, parafusos sem fim, etc.);
- d) *motores hidráulicos ou de ventos* (motores hidráulicos, turbinas, etc.);
- e) *motores de demonstração* (máquinas a vapor, gasolina, etc.);
- f) *órgãos de máquinas a vapor* ou modelos em corte (caixa de distribuição, etc.);
- g) *modelos de construção*, etc..

No sector de *levantamento topográfico* e de *geodesia* dispõem-se, normalmente, de aparelhos próprios (grafómetros, bússolas de óculo, teodolitos, etc.) e seus acessórios (tripés, pranchetas, miras, etc.).

E muitas outras *variantes mecânicas, térmicas e eléctricas* (motores, dínamos, etc.).

Como os aparelhos, mesmo os puramente demonstrativos da tecnologia, são muitos e variados, a formação técnica elementar tem também de lançar mão, constantemente, de bons *quadros parietais* e de variadas lições de *diapositivos*.

De *diapositivos* bastaria *pedir lista* de ocasião (pág. 29).

De *quadros parietais* são notáveis, alguns acompanhados de *amostras, algumas séries* como: a) ferro e aço (altos fornos, laminagens de

raia, etc.); b) cerâmica; c) elemento; d) tecelagem; e) indústria do papel; f) indústria de automóveis, etc..

Entre várias séries de quadros parietais são indicados:

- 27/29 bis — Animais e vegetais (produtos úteis);
50/75 — Indústrias extractivas (minerais industriais, cerâmica, indústria vidreira, extracção da hulha, indústria do papel, etc.).

Na orientação *generalizada* da educação e formação pelos *quadros parietais*, poder-se-ia vir já desde os quadros parietais das *escolas maternais* ($0,82 \times 0,63$); colecção normal de 16 quadros, singelos, 134/149 com os *assuntos correntes* (o pão, a sopa, a laranja, o vinho, a lã, o chá, o café, os ninhos, etc.); passar ao *sistema métrico* ($0,62 \times 0,49$) com quatro quadros; e ainda aos *domínios da química* ($0,82 \times 0,63$) com 12 quadros muito sistemáticos e descritivos (corpos simples, generalidades, princípios da química, hidrogénio, oxigénio, etc.); aos da *Física* e aos seus domínios de maior aplicação, bem como a todos os outros ramos em que a ciência e arte interferem.

Dos domínios de *agricultura* estamos habilitados a fornecer quer *máquinas* de aplicação, quer *modelos* e *quadros parietais*.

Nos domínios da *viticultura* e *enologia* são interessantes os dispositivos para ensaios e análises enológicas.

E, a propósito, não citando nem aparelhos (alambiques, copos graduados, provetas, buretas, etc) nem os reagentes, já tratados na Química, será interessante lembrar que temos em depósito os seguintes dispositivos, de que a lavoura lança mão, constantemente:

Termómetros de $0-110^{\circ}$;

» » $0-60^{\circ}$;

» » mais graduações, menores ou maiores;

Alcoómetro centesimal — Cartier-Tessa;

» » em $1/10$, de $0/10$ ou $10/20$, etc.;

» » em $1/5$, de $0/20$ ou $20/40$;

Areómetro Cartier ou Tessa;

» Beaumé (líquidos pesados e leves) de $1/1$, $0/70$ e $10/70$;

» » de $0/50$, de $1/1$;

» » de $0/50$ (pesa ácidos) pesa-sais;

Pesa-xaropes, pesa-lexívias, etc.;

Pesa-espíritos, de $1/1$, $10/70$;

Pesa-leite, corrente;

Pesa-mosto (glucómetro);

Lacto-densímetro, de Quevenne (alemão);

Termo-lacto-densímetro;

Idem (leitura em baixo);

Mosto-densímetros (mostímetro);

Extracto-densímetro, $1/10$ (extracto-oenómetro);

Idem, idem, em 1/5;
Densímetros normais — 0,700 a 1,000 (pesa-espíritos);
Idem, idem, de 1,000 a 1,100 (pesa-ácidos);
Urinómetros;
Pesa-ácidos (baterias);
Tubos acidimétricos;
Acidímetros Cazenave;
 > Mathieu (de 1, 2, 4, 6 balões portáteis);
Ebuliómetros, etc..

Para várias *outras aplicações agrícolas* (apicultura, ensaios de leite, etc.) poderemos fornecer elementos de estudo e de trabalho.

Termometria e areometria — Fornecimento de tubos vasiaos, estufas, etc., para ensaios.

Fotografia — Fornecimento de máquinas e acessórios, reagentes, etc..

Electricidade — Fornecimento barato de caixas de acessórios (carvão de retortas, vasos de vidro e grês, electrodos de zinco e de cobre, etc.) para trabalhos de autodidatismo (pilhas, microfones, etc.).

Livros — Encarregando-nos nós de compra ou fornecimento de quaisquer livros escolares, nomeadamente dos técnicos, frisamos que sobretudo a Dossat (madrilena) e a Dunot (parisiense) nos fornecem originaes ou traduções do que há de melhor.

Electro-Mecânica do Minho, L.^{da}

RUA DOS CHÃOS, 47

B R A G A
P O R T U G A L

XI — Balanças

As balanças têm em toda a Ciência e Técnica uma larga aplicação.

Eis a razão por que aqui lhes é reservado um lugar de merecido desenvolvimento.

De *balanças de precisão* fornecemos listas especiais, sendo certo que na pág. 19 do catálogo-geral, há já uma primeira descrição bem orientadora.

Das balanças mais correntes de *aplicação doméstica* podemos fornecer desde o tipo de *caça* até ao tipo Trebuchet; ou deste tipo às de Roverbal ou às pequenas decimais e romanas, que começam a interferir com as balanças industriais.

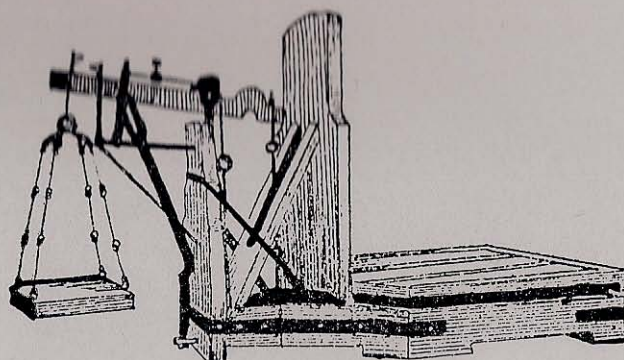
Há tipos económicos interessantes, porque Braga tem uma especialização conhecida nesta indústria.

Balanças industriais — Segue-se uma larga descrição das balanças de maior ou menor alcance industrial, fazendo observar que os números das balanças do nosso antigo catálogo n.º 9 têm aqui uma correspondência fácil.

Assim: as balanças A-1, E-4, H-2, etc. do presente catálogo, correspondem às balanças A, E, H do antigo, etc..

Nas balanças, que se seguem, convém notar algumas características de certo peso, tais como: a) *aço finíssimo* nos cutelos e casquilhos; b) *ferro especial* nos arqueamentos; c) *madeira francamente seca* nos estrados, quando os tenham; d) *alcances variados*, sendo os mais normais de 50, 100, 150, 200, 250, 300, 400, 500, 750, 1.000, 1.500 e 2.000 kgfs.; e) *tareador*, isto é, o uso eventual de *cursores* especiais que, por vezes, se empregam, tal qual no tipo elementar de balanças romanas, dispensando o uso dos pêsos ou, o que é o mesmo, *permitindo fazer pesagens sem pesos*; g) *preços de competência* por se tratar de indústria bem montada; h) *tipos desarmáveis* para o ultramar.

Seguem-se os tipos mais característicos, fornecendo-se outros a pedido.



REF.^a 1

Balança

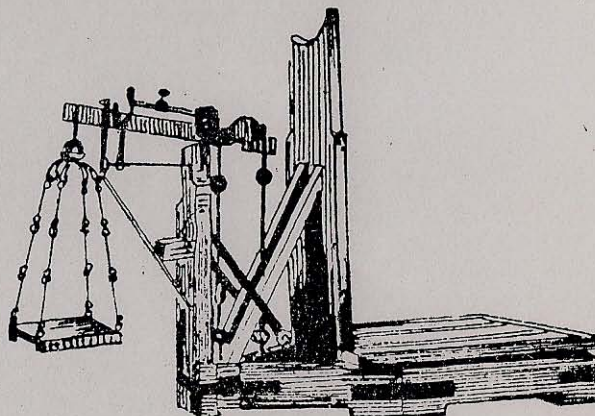
A-1

Sistema

Alemão

Arqueada
com
travão

Qualidades e preços diferentes: simples ou chapeada, com ou sem tareamento. De 100, 150, 200, 250, 300, 500, 750, 1.000



REF.^a 6

Balança

B-6

Sistema

Francês

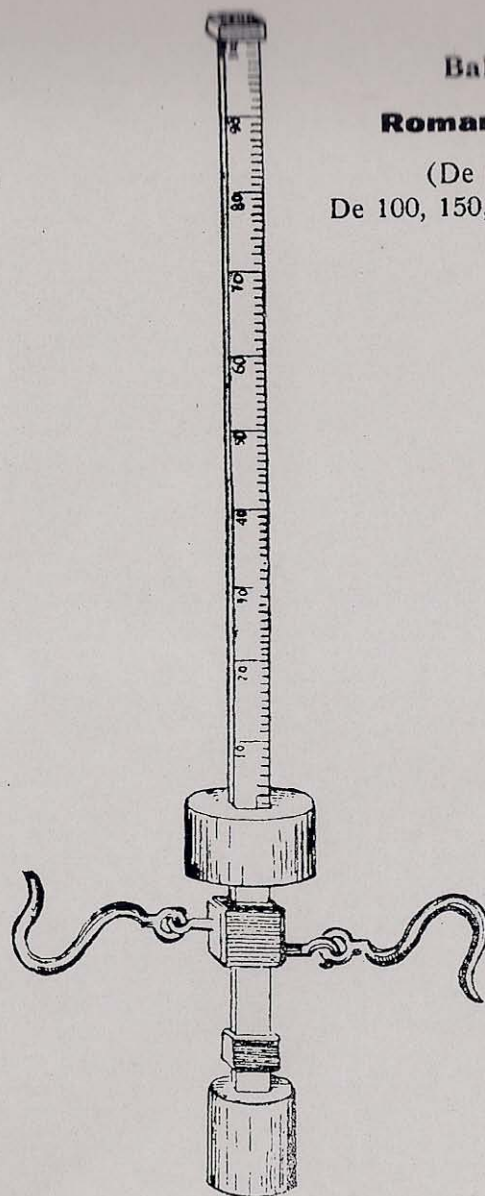
Balança C-1

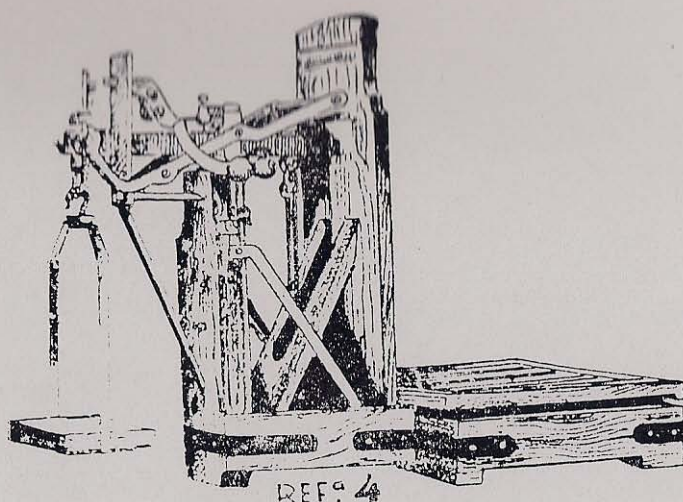
Sistema Alemão

Reforçada e de mais precisão que a B-6
Variante da anterior

Balança D-16
Romana ou de Pilão

(De muita precisão)
De 100, 150, 200, 250 ou 300 quilos





Balança

E-4.

**Chapeada
com
travões**

Muito sólida
e de precisão

REF: 4

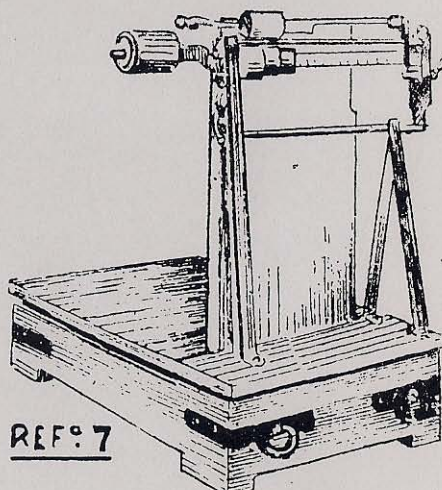
Balança FG-7

**Centesimal
em madeira**

Montada em madeira de pinho
De 200, 300, 500, 1000, 1500
e 2000 quilos

Pode ser montada em castanho
ou arqueada

Com tareador ou sem ele, havendo
tipos de adaptação a rails

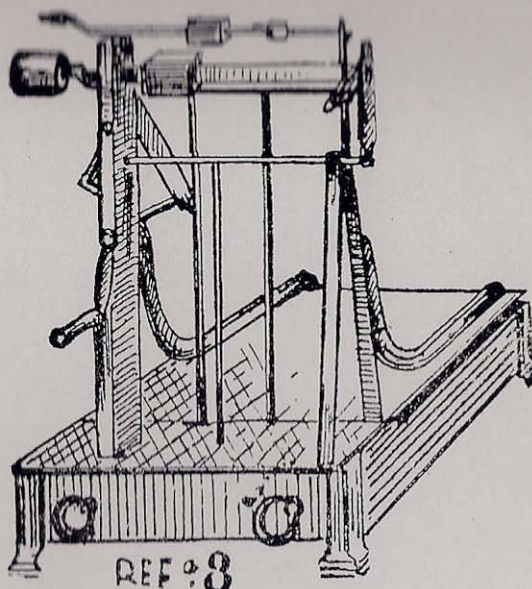


REF: 7

Balança K-7

Centesimal de balcão

Tipo especial com assento em pedra mármore, idêntico ao tipo **F. G. - 7.**
Alcances de 15 e de 30 quilos.



Balança G-8

**Centesimal
em ferro**

De 100 a 2000 quilos.

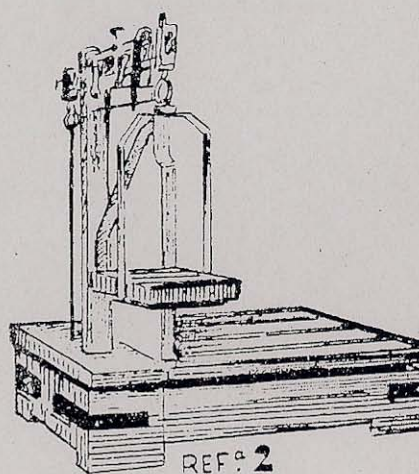
Normal sem alavanca de
suspensão, mas podendo
tê-la.

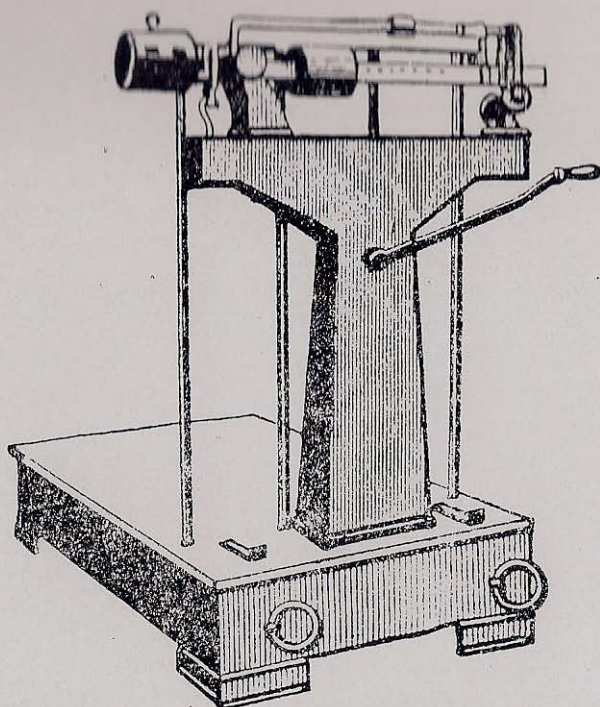
Balança H-2

Tipo especial

Modelo muito aconselhável por
ser muito sensível e de muita
precisão.

Com ou sem tareador.



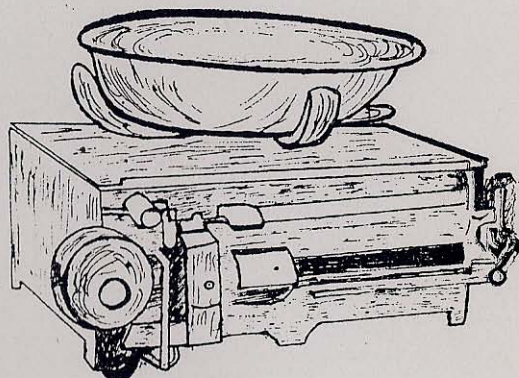


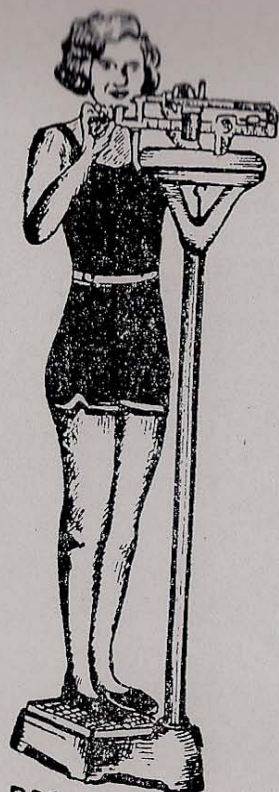
Balança J-11
Centesimal
em ferro

De muita precisão,
com alavanca de
suspensão e de 250,
500, 750, 1000,
1500 e 2000.

Balança L-N
Centesimal
de
balcão e doméstica

De prato largo.
De 15, 20, 30, 50 e 100 kg.
de limite no alcance.





REF: 14

Balança M — 14

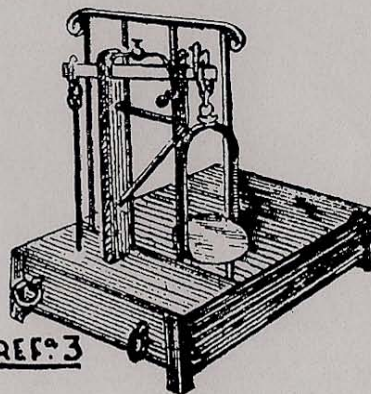
Tipo consultório e escola

Tipo muito moderno, podendo dispôr
de estalão.

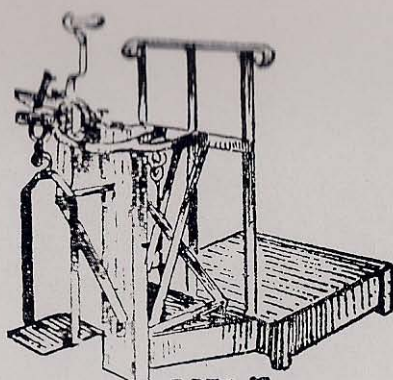
Alcance: 150 quilos.

Balança N — 3
Balança decimal
transversal
toda em ferro

Alcances de 100 a 2000



REF: 3



REF: 5

Balança N-5
Balança decimal Ideal

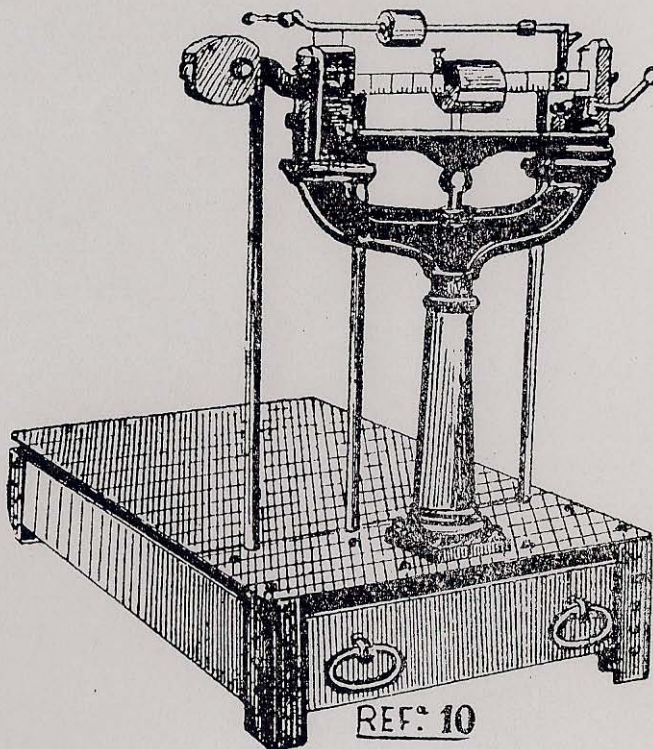
Alcances de 100 a 2000

Balança
N-10

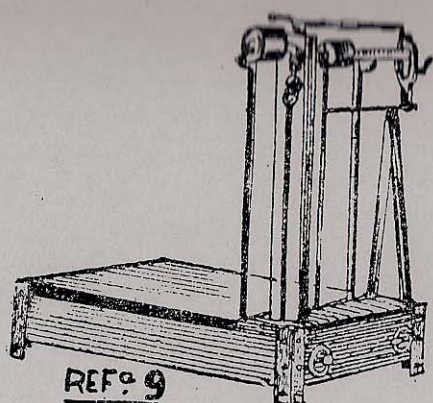
Balança tipo
Caminho
de Ferro

Centesimal em
ferro ou sistema
misto

Alcance de 300,
500, 750, 1000,
1250, 1500, 2000



REF: 10



Balança N-9

Balança centesimal

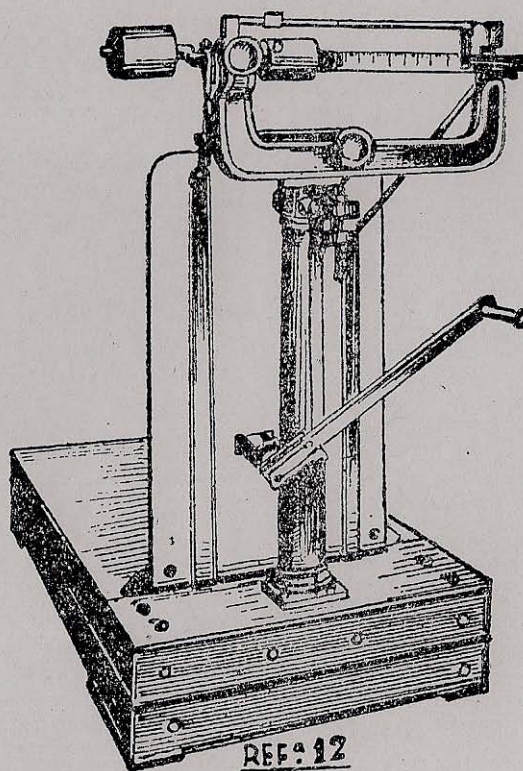
Com 2 tareadores, o 1.º dando a pesagem principal e o 2.º dando o complemento necessário entre 20 e 100 quilos, conforme o tipo de alcance de balança

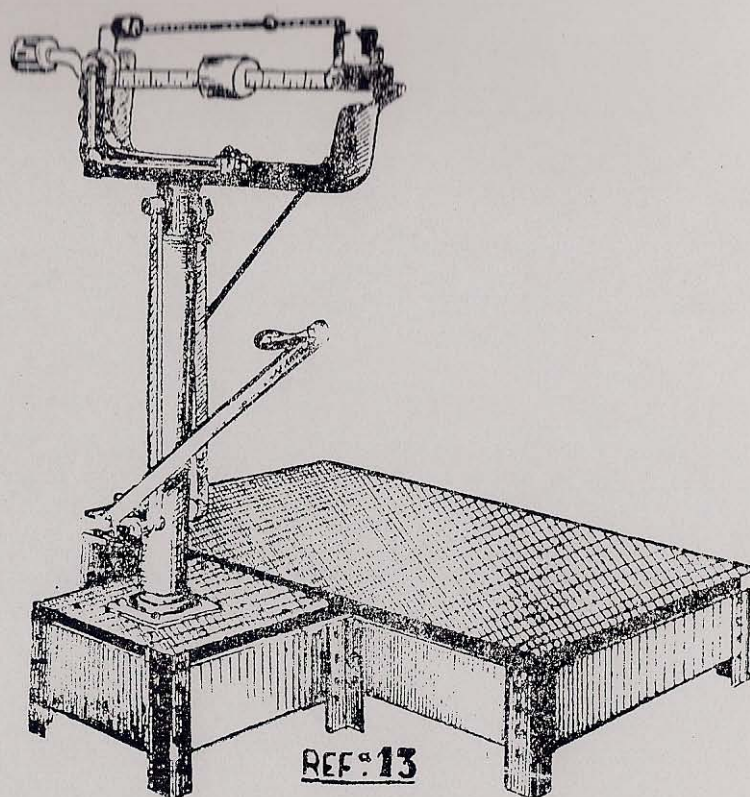
Alcances de 100, 150, 200, 250, 300, 500, 750 e 1.000

Balança N-12
Balança centesimal de alavanca de impulsão

Em ferro ou mista
Balança de enfardar ou apertar objectos soltos

Alcances normais
de 500 a 1000





Balança N-13

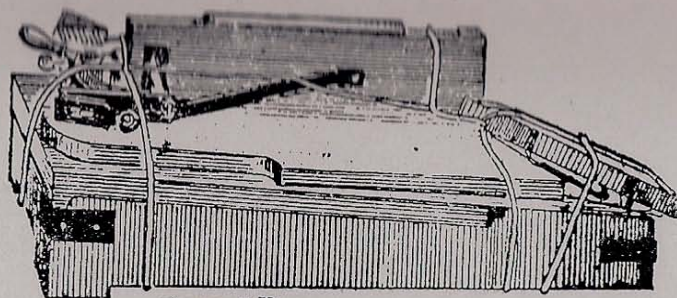
Balança centesimal para animais

O prato de pesagem dos animais, com ou sem gaiola, é fornecido segundo as indicações das encomendas

Alcances normais de 500 a 2000

Electro-Mecânica do Minho, L.^{da}

B R A G A
P O R T U G A L



REF: 15

Balança N-15

Tipo desmontável, própria para embarques

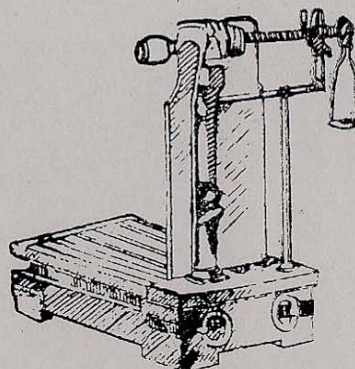
para o ultramar, reconstituindo-se, ao serem lá montadas,
os nossos tipos **A-1, B-6, C-1**, conforme a encomenda do cliente

Alcances de 100 até 2000

Balança N-17

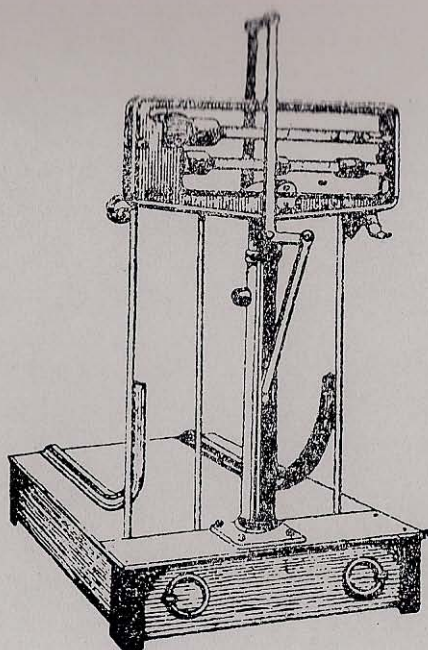
Balança centesimal de pesos

De 100 até 2000 quilos, usando-se de
pesos na pesagem principal e do *tareador*
no complemento final



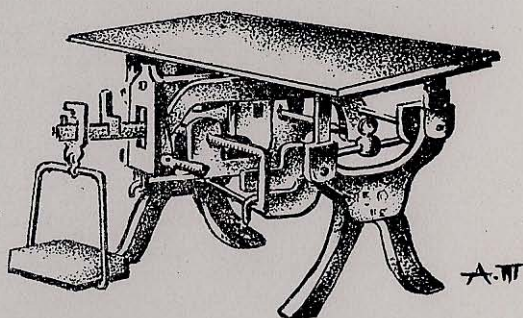
Electro-Mecânica do Minho, L.^{da}

BRAGA
PORTUGAL



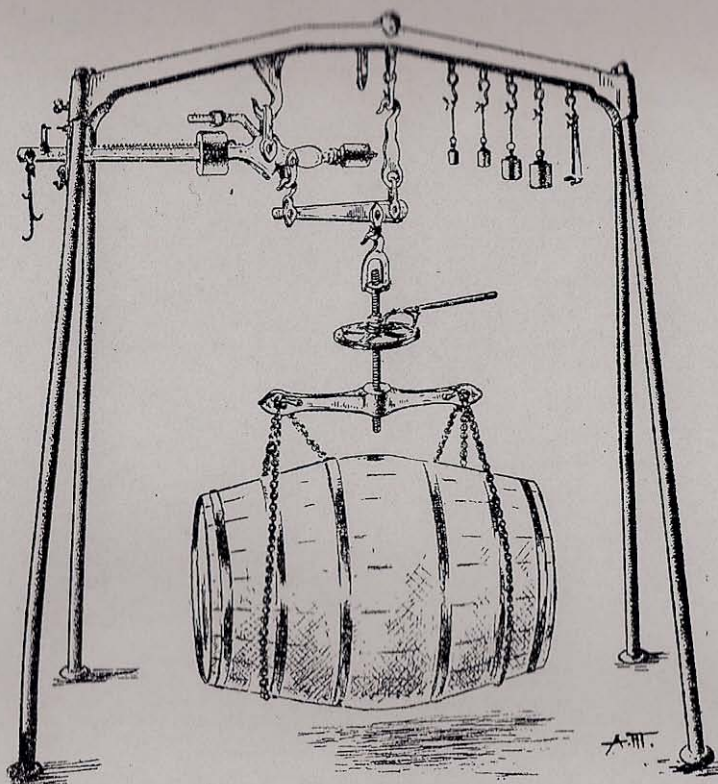
Balança N-18
Balança centesimal
sistema Garven
Toda em ferro
 Alcance de 500 até 2000

Balança R-17
Tipo balcão
Toda em ferro

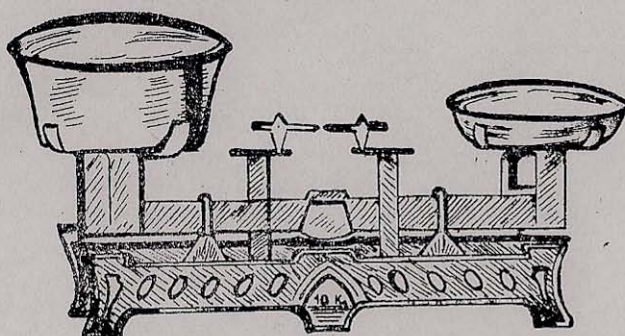


ELECTRO-MECÂNICA DO MINHO, L.^{DA}

BRAGA
 PORTUGAL



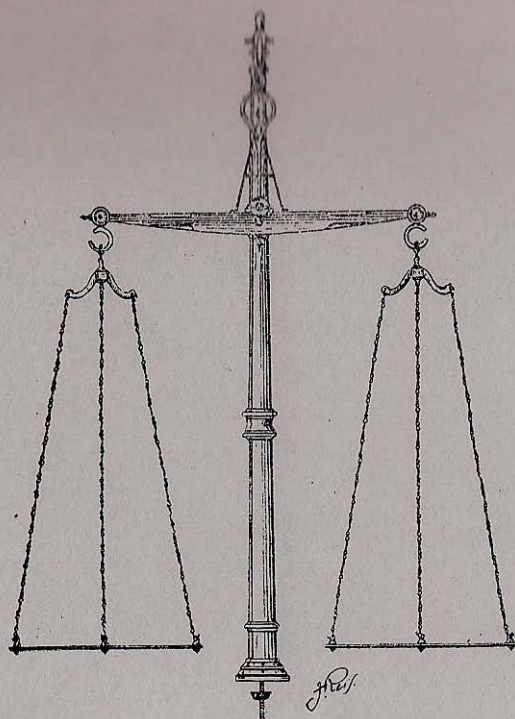
Balança R-29
Pesagem de pipos, fardos, etc.



Balança R-43
Roverbal

Tipos correntes conhecidos, do comércio e domésticas.

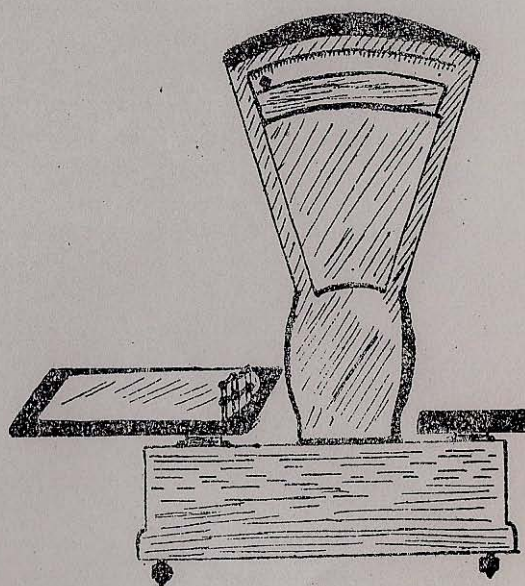
Alcances de:
1, 3, 5, 10, 15, 20

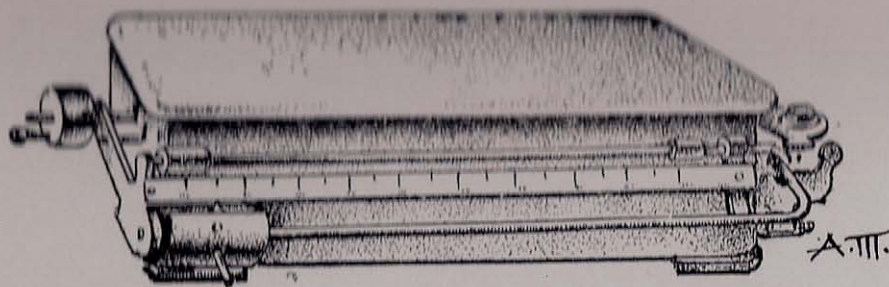


Balança R-34
Balança ordinária

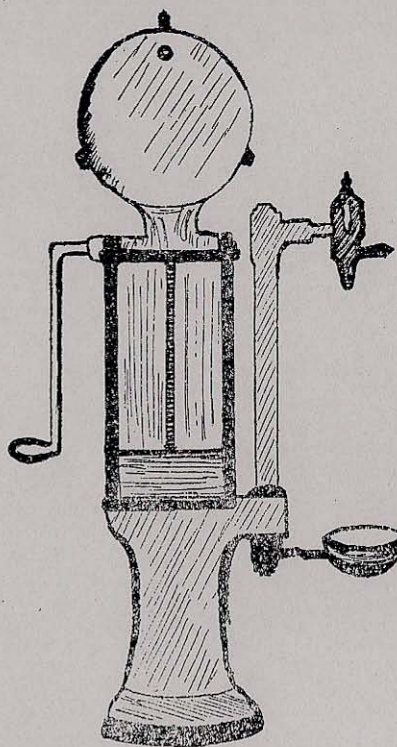
Balança R. R.
Calculadoras
modernas
de balcão

Alcance 15 Kg.
(semi-automática)





Balança R-39
De pesagem de tecidos



Medidora S. M. R.
para azeite, petróleo e álcool

Como material afim, poderemos
 fornecer este tipo de medidora
 automática.

Grandes Balanças Industriais

Poderemos ainda dar orçamento e fornecer das grandes balanças industriais seguintes:

R-401

Básculas para caminhos de ferro

com o alcance de 100 toneladas

R-402

Básculas para carros e camiões

com o mesmo alcance de 100 toneladas.

Outras balanças — Não citadas neste catálogo, poderemos ter *facilidade de fornecimento.*

Electro-Mecânica do Minho, L.^{da}

RUA DOS CHÃOS, 47

BRAGA
PORTUGAL

Índice do Catálogo Geral

N.º 30

(Por Capítulos)

Breves considerações	1
Material geral	3

I — Material do Ensino Secundário

A) Material obrigatório :

1.º Ciclo	3
Idem (Matemática)	4
2.º Ciclo (Física)	5
Idem (Química)	7
Idem (Química — complemento)	7
Idem, idem — acidentes	9
3.º Ciclo (Física)	9
Idem (Química)	10
Idem (»)	11
Idem (»)	12

B) Material aconselhável :

1.º Ciclo	13
2.º »	13
3.º »	16

II — Física

a) Metrologia	19
b) Mecânica dos corpos sólidos	20
c) » » líquidos	22
d) » » gases	23

e)	Acústica	24
f)	Calor	24
g)	Óptica	25
h)	Magnetismo	26
i)	Electricidade estática	26
j)	Electricidade dinâmica e electromagnetismo	27
k)	Indução	28
l)	Aplicações físicas: <i>meteorologia, pesagens</i>	28
	<i>Microscopia, projecções</i>	29

III – Química

A)	Material de trabalho	30
B)	Reagentes (e corantes)	32

IV – Ciências Naturais

a)	Ciências Geológicas (cristalografia, minerais, rochas e fósseis)	35
b)	Ciências Biológicas (Botânica, Zoologia, preparações microscópicas, vertebrados, invertebrados, quadros parietais, etc.)	43

V – Ciências Geográficas

(Esferas armilares, telúrio, cosmógrafo, esferas terrestre e celeste, cartas, etc.)	53
---	----

VI – Ciências Históricas

(Cartas históricas)	55
-------------------------------	----

VII – Ciências Matemáticas

a)	Aritmética e sistema métrico (caixas métrico geométricas)	56
b)	Geometria geral (caixas geométricas, tipos 1, 2, 3 e 4)	56

87

VIII — Desenho

a) Desenho à vista	60
b) Desenho geométrico	60

IX — Instalações — Mobiliário Escolar — Reparações — Línguas Vivas :

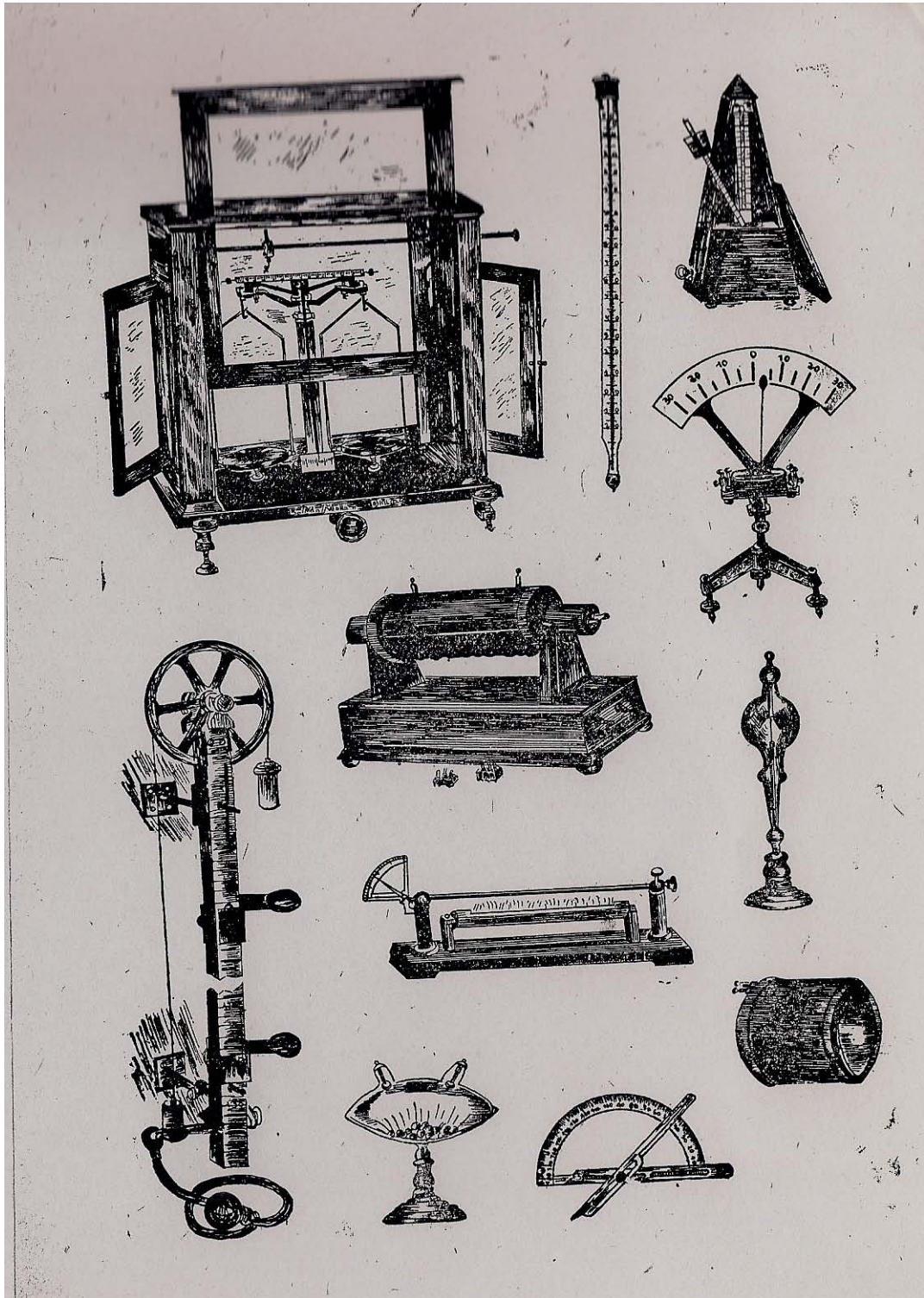
Instalações (aquecimento, lousas, etc.)	61
Mobiliário Escolar (carteiras unipessoais, bipessoais, estiradores, estantes, secretárias, cadeiras, etc.) .	62
Reparações de material de laboratório	66
Línguas vivas	66

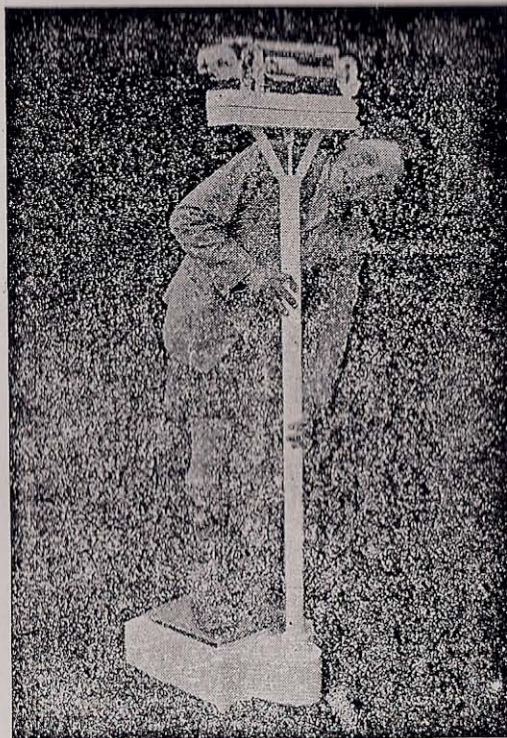
X — Tecnologia

(Indústria, agricultura, higiene e educação física e livros).	67
Aparelhos e quadros parietais	67
Agricultura (alcoómetros, pesa-leite, etc.)	68
Termometria e areometria	69
Fotografia	69
Electricidade (acessórios).	69

XI — Balanças

Balanças de precisão	69
Balanças domésticas	69
Balanças industriais	70
Balanças de embarque	78
Calculadoras de Balcão	83
Medidoras (azeite, petróleo e álcool)	84
Grandes balanças industriais.	85





MATERIAL ESCOLAR
MATERIAL DE LABORATÓRIOS
MOBILIÁRIO ESCOLAR
BALANÇAS
(INDUSTRIAIS E DE PRECISÃO)

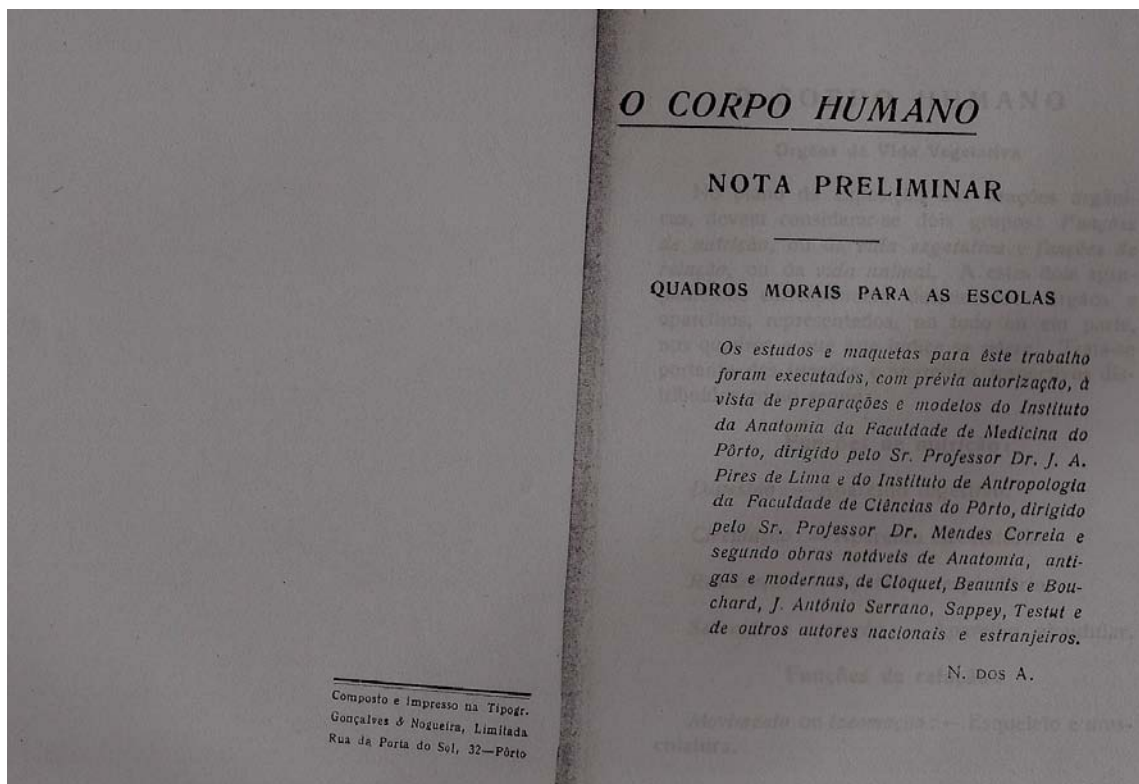
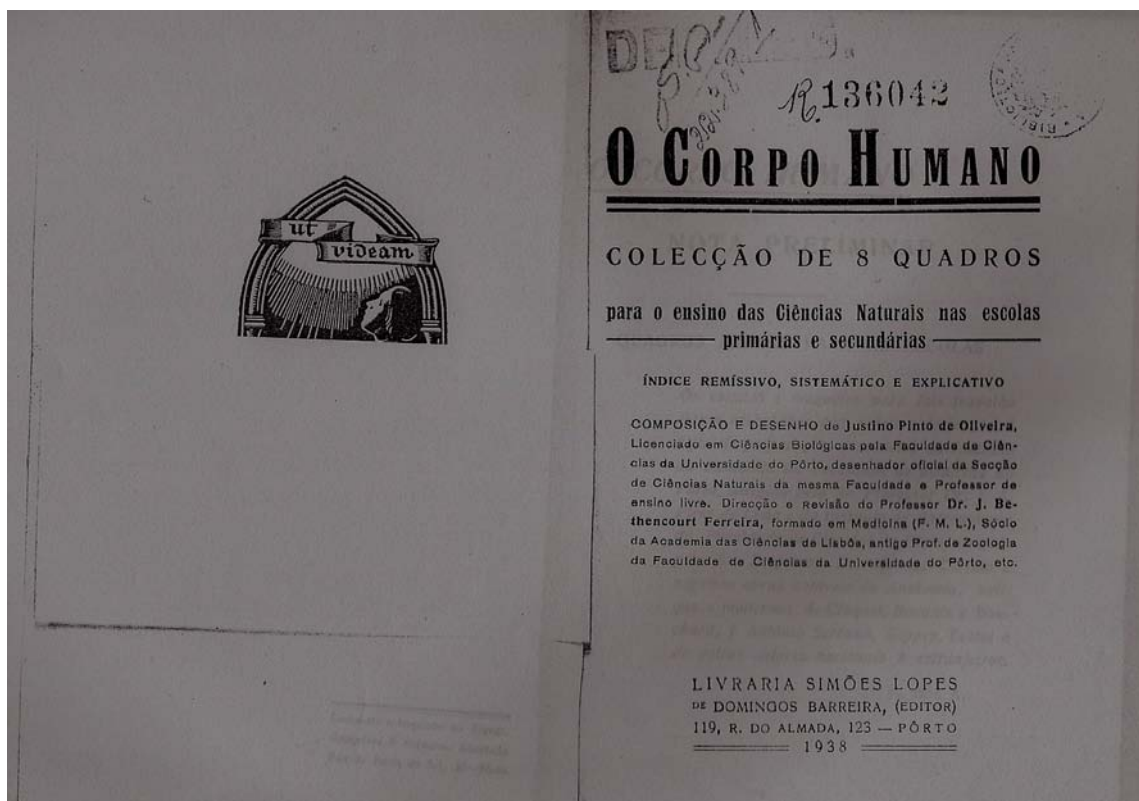
Electro-Mecânica do Minho, L.^{da}

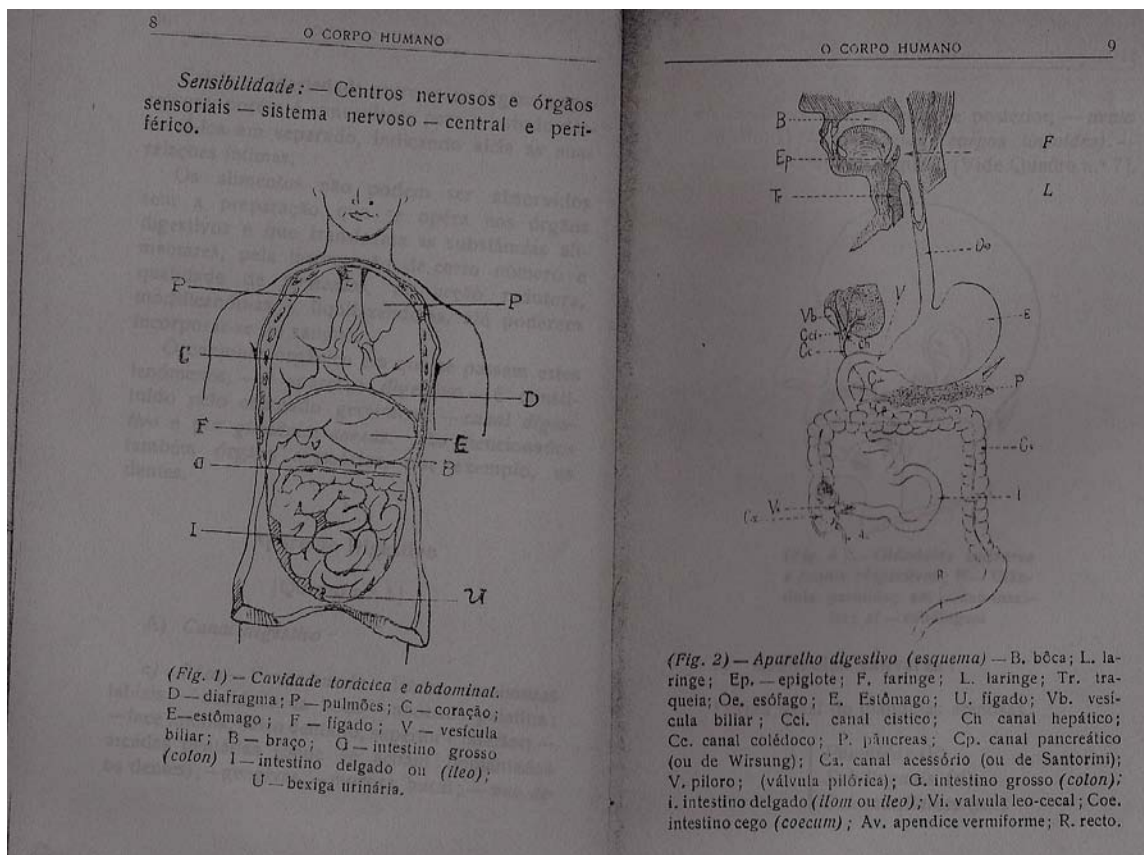
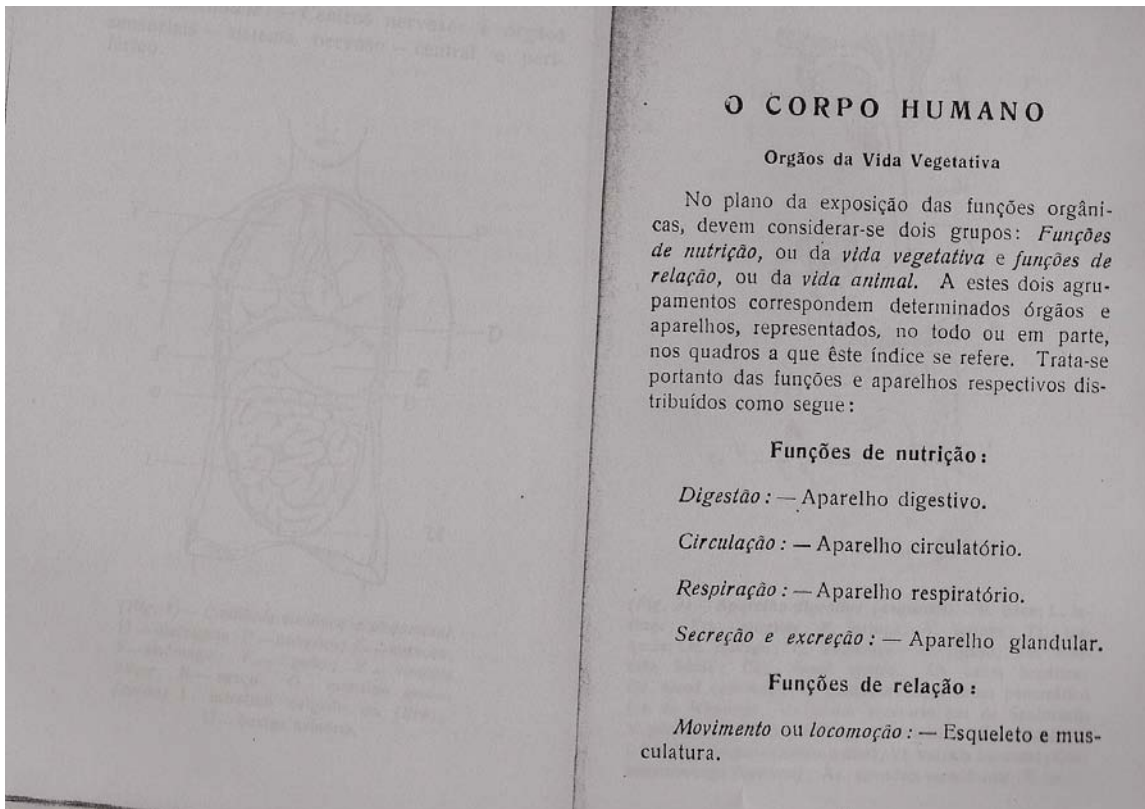
Telefone 2033 — Teleg. TABACARIA ELEGANTE

BRAGA - PORTUGAL

ANEXO 10

Panfleto sobre uma coleção de 8 Quadros de O Corpo Humano





Existe solidariedade entre estes órgãos e aparelhos; porém é conveniente para o estudo descrevê-los em separado, indicando aliás as suas relações íntimas.

Os alimentos não podem ser absorvidos sem a preparação que se opera nos órgãos digestivos e que transforma as substâncias alimentares, pela intervenção de certo número e qualidade de *fermentos*, de acção redutora, modificando-as e liquifazendo-as, até poderem incorporar-se no sangue.

O conjunto orgânico em que se passam estes fenómenos, — o aparelho digestivo — é constituído pelo chamado geralmente — *canal digestivo* e por *glândulas anexas*. São mencionados também órgãos acessórios, por exemplo, os dentes.

1

Aparelho Digestivo

[Quadro n.º 1]

A) Canal digestivo:

a) *Boca* — Fenda bucal; — lábios, comissuras labiais; — cavidade da boca — abóbada palatina; — face interna, sulco dentário, superior e inferior; — arcadas dentárias (onde se acham implantados os dentes); — gengivas; — mucosa bucal; — *veu do*

paladar, — pilares, anterior e posterior, — *úvula* (campalnhã); — *amígdalas* (*corpos linfoides*). —
— Língua — Papilas linguais. [Vide Quadro n.º 7].



(Fig. 3) — Glândulas salivares e canais respectivos; P — Glândula parótida; sm — sub-maxilar; sl — sub-lingual

b) Glândulas salivares:

Forma geral de glândulas acinosas;

{ Parótidas (P)
Sub-linguais (sl)
Sub-maxilares (sm)

Dentição: 32 dentes.

Formas de dentes: Incisivos, caninos, premolares e molares. (1.ª e 2.ª molares — Quadro n.º 3).

Fórmula dentária completa:

$\frac{4}{4}$ I. $\frac{2}{2}$ C. $\frac{4}{4}$ m. $\frac{6}{6}$ M. $\frac{16}{16}$ 32



(Fig. 4) — Corte sagital da cabeça (des. semi-esquemático). — Trajecto do bolo alimentar e situação dos órgãos que intervêm no seu deslocamento: Fh — fossas nasais (anterior e posterior); B — bolo alimentar; L — língua; l — laringe; T — traqueia; E — esôfago

c) O canal digestivo é formado de 3 túnicas principais: *serosa* (ext.); *muscular* (mediana); *mucosa* (int.). — A 1.ª de natureza conjuntiva, fibrosa; — a 2.ª composta de músculos lisos, de contracção passiva e lenta; — a 3.ª formada por assentada de células epiteliaes, que segregam *mucos*.

d) A *cavidade faríngea* ou *Faringe* encontra-se em seguida à cavidade bucal. Larga na comunicação com a boca, estreita sucessivamente para trás e para baixo, limitada por paredes musculosas e forrada de membrana mucosa. Comunica superiormente com a cavidade das *fossas nasais*.

Em baixo e atrás, continua-se pelo canal estreito, musculoso, também forrado de mucosa — *esôfago*.

A seguir à *língua* e adiante do esôfago, encontra-se a *Laringe*, — *órgão da Voz* ou aparelho da fonação [Q. n.º 1, 26].

(Vide adiante — Aparelho respiratório).

(Vide n.ºs 28 e 29, pág. 6 — Quadro n.º 1).

Nota — A língua é ao mesmo tempo órgão de sentido gustativo, e como tal compreende não só os *gômos gustativos*, [Quadro n.º 7, Fig. v] mas certo número de papilas de tacto, muito delicadas, que fornecem impressões especiais, como a dum cabelo, cujo peso a balança não acusa. Além dessa função, a língua, órgão musculoso, exerce movimentos durante a mastigação e a deglutição e auxilia a articulação dos sons e a produção da palavra. É portanto órgão fonético importante.

B

Porções do Canal Digestivo:

[Quadro n.º 1]

Esôfago (33); — *Estômago* (34); — região pilórica (36); — *Duodêno* (35); — Intestino delgado (*jejuno-ileon ou ileo*) (37); — Intestino grosso (*colon*) (38); — *Divisões*.

- a) *Ascendente* — (Intestino cego (38); — apêndice cecal ou vermiforme) (39).
 b) *Transverso* [Quadro n.º 40].
 c) *Descendente* (41) — recto.
 d) Ampola rectal; — *anus ou ano*.
 { *Esfincter anal* (músculo).

O estômago e o intestino são providos de glândulas.

A) Glândulas anexas: [Vide Quadro n.º 1].

Fígado (órgão hepático, secretor da *bile*); — (24), lóbulo direito; (25), lóbulo esquerdo; *vesícula biliar* (reservatório); (19), canais biliares, canal cístico; (20), canal hepático e canal colédoco. — *Pâncreas*; (46) — canal pancreático (ou de *Wirsung*); — ilhotas pancreáticas (ou de *Langherans*).

Órgão linfóide: — *Baço* — Gerador de células ou glóbulos sanguíneos (*hematopoético*). [V. Quadro n.º 1, 47].

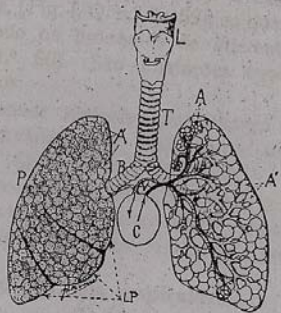
Este órgão não faz parte do aparelho digestivo, mas está situado na proximidade do estômago.

Os órgãos digestivos abdominais estão protegidos pela *membrana serosa*, que tem o nome de — *peritонеo* (42), — a qual cobre os intestinos e os suspende por meio de pregas chamadas — *mesos* —, a cujo número pertence o *mesentério*. Como todas as serosas, o peritонеo tem um folheto *parietal*, que se aplica à parede da cavidade abdominal e outro folheto *reflectido*, o qual desde a coluna vertebral se reflecte sobre as porções do canal digestivo, constituindo os *mesos*, que as envolvem e suspendem.

Aparelho respiratório

A respiração pode efectuar-se pela pele, o que acontece nalguns animais inferiores e particularmente nos Batráquios. Porém a *função especializada* executa-se em órgãos para esse fim diferenciados e que consistem num sistema de canais e cavidades apropriadas para a penetração do ar e para as trocas gasosas, através da membrana permeável, à qual se distribuem os capilares sanguíneos, em grande número, dependentes do aparelho circulatório.

a) A *Laringe*, que é um órgão cartilágneo ou formado de cartilagens, é accionado por músculos próprios. Continua-se por um canal aéreo — *traqueia*. [Quadro n.º 1, 26 e 28].



(Fig. 5) — Órgãos respiratórios semi-esquemáticos: — L — laringe; T — traqueia; P — pulmão direito; LP — lóbulos pulmonares; A — vesículas pulmonares; A' — alvéolos pulmonares; C — Coração; B — brônquios; V — vasos sanguíneos.

Nota — As setas indicam o sentido da corrente sanguínea (vasos aferentes e eferentes).

Está presa ao osso hioide. É órgão fonador.

b) A *Traqueia* ou *traqueia artéria*, porque por elle penetra o ar nos canais respiratórios ou *brônquios*.

[Quadros n.ºs 1 e 2 — (28, 29, 59 e 60)].

O aparelho respiratório compõe-se de [Q. n.º 1 e 2]: *Traqueia* [Q. 1, 28], *brônquios* [Q. 1, 29] e *pulmões* (30, 31) os quais estão situados no interior da *caixa torácica* ou *torax* [Q. n.º 3]. Os pulmões são constituídos por massas elásticas, de tecido, em que se acham numerosas cavidades, [Q. n.º 1, 30 e 31], muito pequenas e arredondadas a que se dá o nome de — *alvéolos pulmonares*. [Q. n.º 2, Fig. I, n.ºs 59, 60, 61, 62, 63 e 64].

Estes órgãos pulmonares têm porisso aspecto esponjoso característico, o qual se reconhece já na sua exterioridade. [Q. n.º 1, 30 e 31]. São divididos em porções ou *lóbulos* (lóbulos pulmonares); três à direita, dois à esquerda, desiguais e separados por sulcos bem visíveis [Quadro n.º 1, n.ºs 30 e 31].

A sua cor é cinzenta rosada, no estado normal. O interior dos alvéolos, que constituem essencialmente as massas pulmonares, subdivididas em pequenas porções ou *lóbulo*s, [Quadro n.º 2 (65)] é forrado de membrana delicada, onde serpeiam os vasos capilares (arteriais e venosos), os quais levam o sangue ao contacto do ar e o transportam.

tam, depois de arejado, aos diferentes órgãos e elementos.

Os alvéolos comunicam com o exterior pelos *brônquios*, [Fig. I, Q. n.º 2 e 59], os quais se ramificam, dando os brônquios de diferentes ordens. (Fig. I, n.º 60). São dilatações terminais dos bronquíolos.

Chamam-se *vesículas pulmonares* as dilatações secundárias, que existem no interior dos alvéolos. [Q. n.º 2, Fig. I, 62 e II, 1 e 2].

Os brônquios são acompanhados também pelos vasos sanguíneos (arteríolas e vénulas capilares), divididos em finos ramúsculos brônquicos.

c) Órgãos respiratórios:

[Quadros n.ºs 1 e 2]

Vias respiratórias.	— Bôca.	
	— Nariz: — narinas e fossas nasais; [Vd. Quadro n.º 7]	
	— Faringe — Laringe;	(26)
	— Traqueia ⁽¹⁾ (artéria);	(28)

(1) Os antigos anatómicos denominaram artérias (*de arteron, em grego*) os vasos próprios do sangue vermelho, por os encontrarem geralmente despejados no cadáver e por isso os supunham canais para a passagem do ar. A denominação de *Traqueia-artéria*, dada ao canal aéreo principal, justifica-se portanto. Usualmente diz-se simplesmente — *Traqueia*.

Vias respiratórias.	— Brônquios	$\left\{ \begin{array}{l} 1.^a \\ 2.^a \\ 3.^a \end{array} \right\}$ ord.; [Q. n.º 1, (29)]
	— Lóbulos pulmonares;	[Q. 1, (65)]
	— Alvéolos pulmonares;	[Q. 2, (62)]
	— Vesículas pulmonares;	[Q. 2, (62)]

[Q. 2, Fig. II, 1, 2]

d) Pulmões

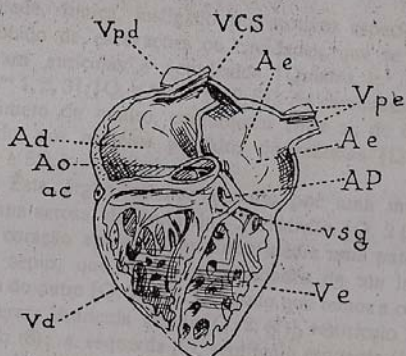
Q. n.º 1, 30, 31 $\left\{ \begin{array}{l} \text{Dir. e Esq. } \{ 3 \text{ lóbulos à direita;} \\ \text{Sulcos pulm. } \{ 2 \text{ lóbulos à esquerda;} \end{array} \right.$
bases e vértices; face exterior; face interna; *hilo do pulmão*; c) órgãos acessórios: vasos (artérias e veias pulmonares); v. capilares (artérias e veias); — gânglios e vasos linfáticos.

[Quadro n.º 2, n.ºs 63, 64, 65 e 66].

Aparelho circulatório

[Quadros n.ºs 1 e 2]

O aparelho circulatório, destinado a conduzir o líquido nutritivo por excelência — o sangue — às diferentes partes do corpo, ainda as mais remotas compõe-se de um sistema complicado de *vasos*

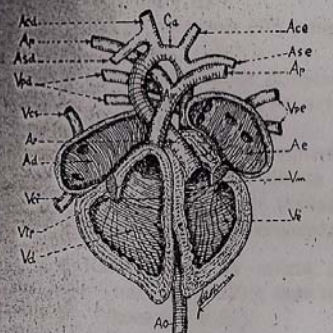


(Fig. 6) — Cavidades do coração e origem dos grandes vasos — Ad. Aurícula direita — Ae — Aurícula esquerda — Vd — Ventrículo dir. — Ve — Vent. esq. — Ao — Art. aorta, com válvulas sigmoideas (vsg.) — AP — Art. pulmonar com valv. sigmoideas (vsg.) — Vpd — Veias pulmonares direitas — Vpe — Veias pulmonares esquerdas — VCS — Veia cava super. ac — Art. coronária.

sanguíneos (artérias e veias) e de um órgão central propulsor — o coração.

Acessório: Existe o *sistema linfático*, formado pelo conjunto de canais linfáticos, que conduzem o líquido claro — *linfa* —. Esses canais — *vasos linfáticos* — têm analogia com as veias;

possuem válvulas e interceptam-se ou anastomosam-se no seu trajecto e apresentam engrossamentos — *gânglios linfáticos*, de espaço em espaço.



(Fig. 7) — Coração e grossos vasos — Ad — aurícula direita; Ae — aur. esq.; Ar — aorta; Ao — aorta descendente; Ca — croça da aorta; Vd — ventrículo direito; Ve — ventr. esq.; Ap — art. pulmonar; VCS — veia cava sup.; VCI — v. cava infer.; Vpd — Vpe — veias pulmonares dir. e esq.; Vtr — válvula tricúspida; Vm — válv. mitral; Asd — art. sub-clávia (axilar) dir.; Ase — art. s. clav. esq.; Acd — art. carótida dir.; Ace — art. carótida esq.

O coração é um órgão de constituição especial, de fibra muscular estriada, dotado de contracti-

lidade rítmica, instigado por motivos especiais e dotado de escavações ou cavidades, que se chamam aurículas e ventrículos [Quadro n.º 1 — n.ºs 1, 2, 3]; [Q. n.º 2, — (1, 2, 3)]. As cavidades, em número de quatro, comunicam entre si, de cada lado, por orifícios providos de *válvulas* [Q. 2, (4 e 5)].

Este órgão acha-se envolto por uma membrana serosa, denominada — *Pericárdio*. [Q. 2 (2)]. O coração apresenta na linha média uma parede ou septo, que separa as cavidades de um lado das do outro [Q. 2, (6)]. De modo que temos a considerar: Aurícula direita [Q. 2, (7)], ventrículo direito (8); a. esquerda (9), ventrículo esquerdo (10). As válvulas são: *válvulas tricuspidas* (4); *válvula bicuspidas* ou *mitral* (5); além destas existem as válvulas chamadas *sigmoideas*.

As primeiras são formadas de lâminas triangulares, presas por filamentos elásticos — (11 e 11'), que têm o nome de *pilares*.

Órgãos da circulação [Q. n.º 2 — Fig. I]

- A) Órgão central propulsor — *Coração* — (1) (músculo cavitário) — 4 cavidades: aurícula direita (7); aurícula esquerda (9); ventrículo direito (8); ventrículo esquerdo (10).

B) Sistema arterial:

- Artéria aorta (12); — croça (14) da aorta; tronco bráquio-cefálico (15).
Artéria pulmonar (20) (sangue venoso).
a) Vasos principais Veias pulmonares (direitas e esquerdas) (sangue arterial). 29, 30, 31 e 32).
Carótida primitiva esquerda (16)
Carótida primitiva direita (18)
Artéria subclávia dir. (axilar) (19)
Artéria subclávia esquerda (17)
b) Ramificações da artéria pulmonar (21 e 22) e suas subdivisões (23 e 26).
c) Aorta descendente; — diferentes ramos importantes, de distribuição visceral. Tronco celíaco (69), (art. estomáquica, esplênica hepática); art. mesentérica ou meza-raica (70).
Artérias renais — distribuídas ao aparelho urinário [Vide Q. n.º 4].
d) A. ilíacas primitivas (56 e 57), donde derivam as femurais e ainda outros ramos importantes, distribuídos aos membros inferiores.

O órgão central é irrigado pelas artérias coronárias, a partir da origem aórtica (croça). [Quadro n.º 1 (17) e Q. n.º 2 — Fig. I (37) e Fig. III 2, 2].
Orifício da artéria coronária, [Q. n.º 2, (37)].
Estes vasos constituem o sistema arterial (vasos aferentes), que distribui o sangue aos diversos órgãos.

As artérias, de calibres sucessivamente menores, terminam pela *rêde capilar*, de canaliculos finíssimos, os quais comunicam com a *rêde capilar* de origem venosa.

Nota — Esses vasos importantes podem ver-se também no Quadro n.º 1, (4, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 16 e 17) bem como os principais troncos venosos (10, 11, 12, 13, 14 e 15).

C) Sistema venoso:

[Q. n.ºs 1 e 2, Fig. I, II].

Veias principais

[Vide Q. n.ºs 1 e 2]

- V. jugulares (internas e externas). [Q. n.º 1, 11 e 12]; [Q. n.º 2, 47 e 48].
V. axilares. [Q. n.º 1, 13 e 14].
V. axil. direita. [Q. n.º 2 e 49].
V. cava superior. [Q. n.º 1 e 10; Q. n.ºs 43 e 44].

- V. cava inferior. [Q. n.º 2, 51].
V. hepática. [Q. n.º 2, 71].
V. porta (Vide nota). [Q. n.º 1, 18].
V. renal. [Q. n.º 2, 52].
V. ilíacas. [Q. n.º 2, 54, 55].
V. femurais. [Q. n.º 2, 56, 57].
V. capilares (rêde). [Q. n.º 2, 58].
Rêde capilar (arterial e venosa) no alvéolo pulmonar. [Q. n.º 2, (27 e 28)].
Veias pulmonares (sangue arterializado no pulmão). [Q. n.º 2, (29, 30, 31 e 32)].
Orifício das veias pulmonares na aurícula esquerda. [Q. n.º 2, (33 a 36)].
Orifício da veia coronária [Q. n.º 2, (38)].

Além dos orifícios aurículo-ventriculares, providos de válvulas, existem as *válvulas sigmoideas*, na origem das artérias que saem do coração [Q. n.º 2, Fig. III, n.º 1] e as válvulas de *Eustáquio*, à entrada da *veia cava inferior* e a de *Tebésio*, na gr. veia coronária (aurícula direita). [Q. n.º 2 e 38, Fig. IV] — Representação das válvulas sigmoideas da aorta fechadas.

Nota — A Fig. II do Q. n.º 2 representa em esquema a circulação do sangue numa vesícula pulmonar, muito aumentada, vendo-se os dois sistemas de capilares, arterial e venoso.

Aparelho excretor

(Órgãos urinários)

[Quadro n.º 4]

- a) Rim (direito e esquerdo (1 e 2) — lóbulos e hilo).

Parenchyma renal; canais uriníferos; canais de Henle; constituição das pyramides; glomérulo de Malpighi.

- b) (Fig. I). Bacinete (12); Uretéres (13); Reservatório — Bexiga urinária (14). *Trígono vesical; canal da uretra* (15).

- c) [Q. 4, Fig. I]. *Vasos renais: artérias e veias renais (7 e 8); — Sistema porta renal. — Órgãos endócrinos: capsulas suprarenais.* ⁽¹⁾ [Fig. I, 3 e 4].

⁽¹⁾ Sobre os pólos sup. dos rins, envoltos em atmosfera de tecido conjuntivo adiposo, encontra-se, de cada lado, um órgão importante, da ordem dos de *secreção interna*, chamado — *capsula supra-renal* — [Q. n.º 1, 45; Q. n.º 4, (3 e 4)], cuja função é especial e múltipla e produz diferentes substâncias activas, que têm o nome geral de — *hormonas* —, uma das quais, muito importante é a *adrenalina*.

d) Constituição do Rim

O lado esquerdo da Fig. I representa o corte esquemático longitudinal do rim [Q. n.º 4].

A camada periférica é a *zona cortical* (9), a segunda é a *z. medular* (10), constituída principalmente pelas *pirâmides de Malpighi*, (tubos uriníferos) (11). A massa do órgão renal é lobar, i. e., formada de lóbulos reunidos num corpo oblongo, de feição característico, e que se agrupam em redor da cavidade vasta do *bacinete* (12), o qual comunica com o canal excretor — *uretère* (13) —, que vai terminar na *bexiga urinária* (14).

Os canalículos ou tubos uriníferos, cuja reunião forma as *pirâmides*, fazem saliência no interior do bacinete (*papilas*) e divergem ou radiam na substância renal.

e) Constituição do Glomérulo

[Quadro n.º 4 — Fig. II, n.ºs 1 a 8]

A partir do vértice da pirâmide, voltado para a escavação do bacinete, o *tubo urinífero* (1) segue em linha recta até à zona cortical. É ramificado, em diferentes alturas e emite o tubo em U (3, 3), (*ansa de Henle*), que se continua pelo tubo contornado (*t. de Ferrein*), revestido internamente de epitélio [Fig. III e IV, cortes (1 e 2)] e termina

numa cavidade — *Cápsula de Bowman* — [Fig. II, 5], à qual vai ter o ramusculo arterial, capilar da subdivisão extrema da *artéria renal* [4, 6 e 8]. A artéria eferente única, saindo do glomérulo, capilariza-se, originando o *retículo* (8).

A rede capilar compreende pois: 1.º — o *filtro renal*, que existe no interior do glomérulo (4, 4); 2.º — a *rede nutritiva*, que envolve os tubos uriníferos e a porção contorcida ou *ansa*. [Q. n.º 4, — Fig. II — n.ºs 3, 3, 6, 7 e 8].

O canal de evacuação da urina é a *uretra* (Fig. I — 15). Os orifícios em que os *uretéres* abrem na bexiga, na sua parte posterior, ou dorsal, formam com a origem do canal da uretra a disposição denominada — *trígono vesical*, invisível na figura.

Órgãos da vida animal (ou de relação)

ESQUELETO [Quadro n.º 3]

I

A) — Esqueleto vertebral ou axial

a) *Coluna vertebral* — composição sumária: 34 peças ou vértebras (de *vertebre* — rodar), a saber: 7 cervicais; 12 dorsais; 5 lombares; 5 sagradas (*osso sacro*); 5 coccigias (que podem reduzir-se a 3 ou 4). Da classificação destas peças ou vér-

tebras deriva a distinção das regiões da coluna: *Divisão, classificação.* ⁽¹⁾

- b) Região cervical, dorsal, lombar, sagrada e coccigia ou caudal. [Quadro n.º 3].

- c) *Diferente forma das vértebras; v. típicas e atípicas* (J. A. Serrano).

- d) *Constituição das vértebras típicas*: [Quadro n.º 3, 19, 25, 26].

Corpo vertebral.

Espinha ou apófise espinhosa.

apófises { transversas
e articulares

Classificação das vértebras, nas bases estabelecidas pelo prof. J. A. Serrano. (Vide *T. de Osteologia Humana* — Academia Real das Sciencias de Lisboa, 1895).

As vértebras podem classificar-se em duas grandes divisões: *Comuns* e *Especiais*. É sabido que estas peças se diferenciam umas das outras, por características especiais e constituem

⁽¹⁾ A distinção das classes das vértebras e das formas de transição, dentro das mesmas classes, foi feita pelo mestre anatómico português, o Dr. José António Serrano, professor insigne na Antiga Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa, historiógrafo da Medicina e Cirúrgica portuguesa e académico ilustre.

série axial homodinâmica. Porém umas destacam-se de maneira considerável das restantes, que se aproximam por caracteres comuns.

É neste critério que assenta aquela divisão. Em geral, são comuns as da porção média de cada região da coluna ou *ráquis*; são especiais as extremas:

Região cervical	1. ^a <i>Atlas</i> .	(11)
	2. ^a <i>Axis</i> .	(12)
	7. ^a <i>Cervical</i> .	(17)

Região dorsal . . . 1.^a, 10.^a, 11.^a e 12.^a (18).

Região lombar . . . 1.^a e 5.^a (20 e 24).

Região sagrada . . . Osso sacro ou sagrado.
(Vert. soldadas) ⁽¹⁾ (27).

Região coccígia . . . Peças reduzidas—*cóxis* (28).

(1) Nos extremos da coluna, as vértebras sofrem transformação profunda, de maneira que perdem a constituição típica. Daí a distinção de *alotrópicas* e *atomorficas*, feita pelo anatómico J. A. Serrano, entre as *vértebras atípicas*. As vértebras sagradas são *alotrópicas*, porque apresentam fusão dos seus corpos e soldadura das apófises, de modo a formar uma peça única—o *osso sacro*—, que conserva contudo vestígios de metamerização. Os autores consideram, de certo modo, que para além do *ráquis*, existe, pelo menos na porção posterior craniana, a constituição vertebral, que se denuncia principalmente no occipital. Semelhante constituição daria origem a um conjunto de peças vertebrais, que seriam completamente diversas das restantes e foram, por isso denominadas—*alotrópicas*.

B) Constituição geral da Vértebra:

[Quadro n.º 3, 19, 25]

1—Corpo ou centro (de forma discoide) (Owen).

2—Arco (arco neural — buraco raquidiano, onde passa a medula espinhal).

3—Apófises laterais ou transversais.

3.^a—Apófises articulares { superiores e inferiores

4—Facetas articulares, facetas costais (vert. dorsais), cuja posição é variável no corpo da vértebra.

5—Lâminas e pedículos.

II

C) Cabeça óssea — Crânio (cáveira)

a) Porção basilar — Occipital [buraco occipital—*foramen magnum*].

Escama, condylos, facetas condylianais, apófise mastoideia.

Esfenoide — Corpo, gr. asas; pequenas asas (apófises de Ingrassias); *sela túrcica*; orifício do nervo óptico; — apófises peterygoideas (parte poster. das fossas nasais)—orifícios: *buraco lassar*; — fenda esfenoidal; f. esfeno-maxilar.

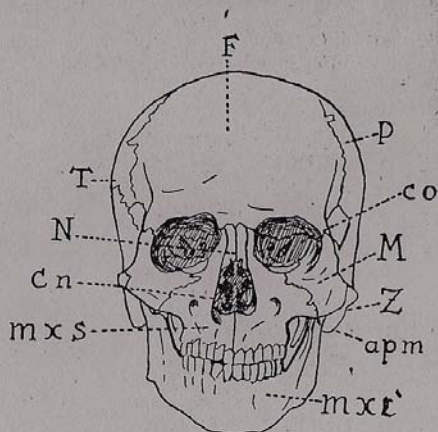


Fig. 8 — Cabeça — (norma facial). — F—osso frontal; P—parietal; T—temporal; N—nasal; M—malar; mxs—maxilar super.; mxi—maxilar infer.; Z—apófise zigomática; ap. m.—ap. mastoideia; C. O.—cavidade orbitária; C. n.—cavidade nasal.

Etmoide: Cornetos etmoidais; (1) lâmina crivada;—apófise crista-galli;—massas laterais; Lâmina perpendicular.

b) Porção craniana — Abóbada craniana.

(1) Os cornetos chamam-se também—*ossos turbinados*.

Frontal (1)—Sutura mediana ou *metópica*;

Parietais (2)—sutura mediana (sagital).—Sutura occipito-parietal (lambdática).

Temporais { *rochedo* (porção petrosa).
escama, (porção escamosa) apófises, *arcada zigomática* e *apófise mastoideia* (4).

Notem-se também: — a sutura frontal (ou coronal), — s. fronto — parietal; — s. temporo — parietal.

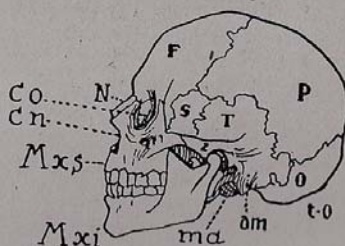
Estes ossos acham-se portanto reunidos por juntas ou *suturas irregulares*, as quais, com os anos, se obliteram (*sinostoses*).

c) Porção facial { Ossos do complexo facial; pares e ímpares:

Pares:

2 *Malares* (ou *jugais* ou *zygomáticos*) (ossos das maçãs do rosto). [Quadro n.º 3 (5)]; formam com o frontal e o maxilar superior o contorno das órbitas, (reborço orbitário).

Maxilar superior — sutura mediana (ímpar) (*Symphyse*) (8).



(Fig. 9) — Cabeça (norma lateral) —
F — osso frontal; P — parietal; O —
occipital; S — esfenóide; T — tempo-
ral, Mxs — maxilar super.; Mxi —
maxilar inf.; Co — cavidade orbitária;
Cn — cavidade nasal anter.; m — malar;
Z — arcada zigomática; ma — meato
auditivo; am — apófise mastoideia.

(N.º ...)

Apófise palatina; arcada dentária:

A primeira prende-se por sutura às lâ-
minas horizontais dos ossos palatinos;
forma o paladar ósseo, com a sua sutura
cruciforme.

Nasais (ossos próprios do nariz) (6).

Lacrimais; unciformes (ou únguis). (10)

Ímpar:

- 1 *Vómer* (parte posterior óssea do septo ou divisória da cavidade ou fossa nasal anterior e completada por cartilagem (c. do septo) (7).

Pares:

- 2 *Cornetos* ou turbinados inferiores, que como os superiores e médios (etmoidais) são revestidos pela mucosa pituitária, órgão olfactivo ou do cheiro. [Quadro n.º 7, Fig. II (3) e Fig. III (2)].

O *Vómer* apoia-se pelo bordo super. na lâmina vertical ou perpendicular do etmoide e prolonga-se em *baixo* e *adiante* pela cartilagem do septo nasal, e divide assim as fossas n. anteriores.

As cavidades em que se acham implantados os dentes, nos maxilares, chamam-se *alvéolos* (alvéolos dentários).

d) O *Maxilar inferior*, também se chama — Mandíbula. É formado por duas porções ou ramos *horizontais*, a que se seguem os dois ramos *ascendentes* (ou. apófises), com a escavação dita

sygmoidea, que separa a ponta ou *apófise temporal* (ou *coronoidea*) da *apófise condylana*, pela qual o osso se articula com o temporal (*cavidade glenoidea*). A primeira prende-se o *músculo temporal*, importante para a mastigação [Q. n.º 3, 9].

As duas porções do maxilar inferior reúnem-se adiante por juntura a que se dá o nome de *symphyse*.

É também provido de *alvéolos dentários*. Tem de um e outro lado, um *buraco dentário*, saída do ramo nervoso do maxilar inferior.

d) *Aparelho hioideo* é um conjunto de peças que completam os *arcos faciais* e ligam o crânio ao osso *hioide*, peça principal deste aparelho.

D) Torax — Caixa torácica:

Espaço limitado a diante pelo *esterno*, atrás pela coluna vertebral e aos lados pelas costelas. [Quadro n.º 3].

a) *Costelas* — 12 pares;

Classificação; [Fig. I, n.º 30 a 41].

Costelas	{ dorsais (normais) (1)	esternais ou verdadeiras (30-36)
		aesternais ou falsas (37-39)
		flutuantes ou paraesternais). (40-41)

b) *Cartilagens costais*: — (Costelas condroesternais).

Extremidades costais: — capitular, radicular e ponta.

c) *Esterno* — *Manúbrio*, corpo e apêndice *xifóideo* (espinhela) (20).

III

E) Esqueleto apendicular [Q. n.º 3]

Membros { superior,
inferior.

(1) No *metâmero* ósseo ou *osteómero* é compreendida teoricamente a costela, embora ela normalmente não exista nas regiões cervical e lombar, conforme o esquema seguinte:

Costelas	{ dorsais (normais)	cervicais (anomalia)
		esternais ou verdadeiras
		aesternais ou falsas
		flutuantes ou paraesternais
		lombares — apófises costiformes

Cinturas: São equipamentos ou conjuntos de peças ósseas, a que se suspendem os ossos dos membros. Esta porção do esqueleto é segmentar, i. é., composta de diversos segmentos articulados.

Cinturas } superior, (a) (42, 43, 44) ~
 } inferior (b) (52)

a)—A 1.^a é também denominada — escapular ou escapulo-humeral, porque a sua peça principal é o osso da espádua — *omoplata* — ou *escápulo* (*Scapulum*); este com a *clavícula* é que forma a cintura ou suspensão do membro superior.

Este é constituído por um eixo ou *haste* (Serrano) e formado por segmento proximal — *úmero* (ombro) e ante-braço; segmento mediano ou medial, constituído por dois ossos: — *cúbito* e *rádio*. [Q. n.º 3, (45, 46, 47)].

O segmento distal é formado pela mão, a qual se compõe do punho (ossos do carpo) — (2 ser.) — 4 ossos, ⁽¹⁾ [Q. 3, 48, 49] a que se seguem a série *metacárpica* (50) (I — V *metacarpus*) e depois as *Falanges* (*falanges*, *falanginhas*, *falangetas*). ⁽²⁾ [Q. n.º 3, (51)].

(1) Nomenclatura dos ossos carpais: *Escafoide*, *semilunar*, *piramidal*, *pisiforme*, *trapézio*, *trapezoides*, *gr. osso*, *unciforme*.

(2) Ao dedo polegar (*pollex*), falta-lhe a falanginha.

O esqueleto do membro inferior igualmente depende de uma cintura (*cintura pélvica*), a qual é constituída pelos ossos da ilhargia — *iliacos*, (52) (ancas), que se compõem de [Q. 3] três porções soldadas, cuja independência se conhece bem no esqueleto embrionário ou fetal: — *Ilíio*, *ischio* e *púbis*.

Estas peças coalescem no adulto, unidas na frente pela *simphyse púbica* e oferecem, por meio da sua cavidade externa (*cotiloidea*), inserção ou suspensão ao membro inferior (articulação côxo-femural). Este compõe-se, como o super., de três segmentos (*proximal*, *medial* e *distal*) —, ossos compridos, articulados: 1.º — *Fémur* (osso da coxa); 2.º — 2 ossos — *Tíbia* (interno) e *Peróneo* (externo); o 3.º por séries transversais (*Tarso*):

b)—Cintura inferior ou abdominal (pélvica):

É constituída pelo osso da ilhargia (*Ilíaco*) — *Ilíon*, *Ischion* e *púbis* — (três porções soldadas). [Quadro 3, n.º 52].

Membro inferior, abdominal ou pélvico; — três porções, em série longitudinal:

a) { *Fémur* (osso da coxa) n.º 53.

{ *Rótula* (osso do joelho) n.º 54.

b) { *Tíbia* — (n.º 55) } ossos da perna.
 { *Peróneo* (n.º 56) }

c) **Esqueleto do pé** — Séries transversais: *Tarso*, *Metatarso* e *Dedos* (57-61):

Tarso { 1.^a série — astrágulo (n.º 58), calcâneo (n.º 57), (calcânhar).
 2.^a série — escafoide, cuboide — 1.º, 2.º e 3.º — cuneiformes (59).

Metatarso — 3.^a série (1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º) metatarso ⁽¹⁾ (n.º 60).

Dedos (n.º 61) { 4.^a série — 1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a e 5.^a falanges.
 5.^a série — 2.^a, 3.^a, 4.^a e 5.^a falanginhas, ⁽²⁾
 6.^a série — 1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a e 5.^a falangetas.

Nota — Exemplos dos Institutos de Anatomia e de Antropologia da Universidade do Porto. — Revisão segundo os tratados de Cloquet, Beaunis e Bouchard, J. A. Serrano e Testut.

Desenho de Justino de Oliveira — Revisão de J. Bethencourt Ferreira. 1934-1935.

(1) Os ossos das pernas contam-se de dentro para fora.

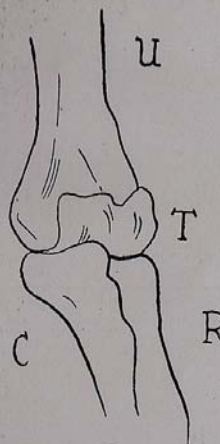
(2) Do mesmo modo que na mão, o 1.º dedo (*hallux*), ou *dedo grande* do pé, não possui falanginha.

Tanto os ossos do tarso, como os do metatarso e as falanges são dispostos em séries transversais, enquanto a disposição dos segmentos compridos articulados é em série axial. Cf. J. A. Serrano, *Tratado de Osteologia*.

F) Articulações ou juntas

[Quadro n.º 3]

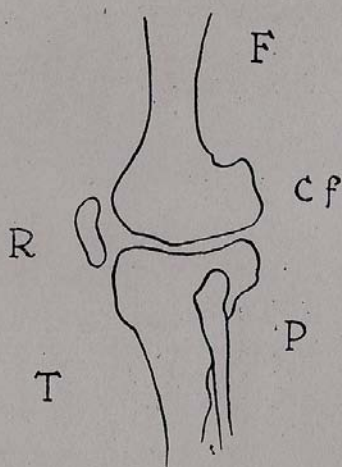
{ Sutures (*sinartroses*) — imóveis —
 { Sinfises (*anfiartroses*) — semimóveis,
 articulações ou juntas — essencialmente móveis



(Fig. 10) — Articulação do cotovelo (úmero-cúbito) — U — úmero — C — cúbito — R — Rádio — T — Trochlea (super. articular).

(*diartroses*), em que há contacto ou escorregamento de superfícies articulares, providas

de membrana (*m. sinovial*, produtora de líquido lubrificante — *sinóvia*). As articulações



(Fig. 11) — Articulação do joelho (fêmuro-tibial). — F. fêmur; T. tibia; P. peróneo; R. rótula.

são sustentadas por feixes de ligamentos (tecido fibroso), que formam a *cápsula articular*.

Articulação do cotovelo (úmero-cubital e úmero radial):

{ Úmero
Cúbito
Rádio

Apof. olecraniana (ou olecrânio)

Articulação do joelho (fêmuro-tibial):
Fêmur-tibia e peróneo; *rótula*.

Articulação do pé — artelho (tíbio-társica) [Vide Quadro n.º 3, 55, 56, 57, 58].

Nota — A dijunção ou descoaptação dos ossos, em relação às superfícies articulares, diz-se — *luxação*. A luxação pode ser produzida por *pancada*, *entorse* ou *distensão*.

Sistema Nervoso [Quadro n.º 8]

O *Sistema Nervoso Central* compõe-se de diversos órgãos, em que se produz a energia ou *fluxo próprio*, e é formado por órgãos (*Centros nervosos*), produtores dessa forma de energia e por numerosos condutores ou transmissores da *corrente* ou *fluxo nervoso*; por estes órgãos se mantém o organismo relacionado com o meio interior e exterior e se estabelecem relações de

ordem especial entre os outros órgãos e aparelhos. São os comandos nervosos, que imperam sobre o organismo e determinam a sua actividade coordenada.

Descrevem dois sistemas principais:

- O *Central* (*Sistema cérebro-espinhal*). [Q. n.º 8].
- O *periférico*, que constitui outros tantos centros ou órgãos especializados e compreende:
- Os *órgãos sensoriais* ou dos sentidos.

[Vide Quadros n.ºs 5, 6 e 7]

Nos animais de organizações superior, a percepção das excitações torna-se electiva e especializa-se em órgãos particularmente diferenciados.

As relações com o mundo exterior ampliam-se e aperfeiçoam-se por consequência da complicação dos órgãos nervosos e da delicadeza daqueles que se dizem — sensoriais.

Segundo o moderno conceito de Sherrington e Adrian (Cf. Aron et Grassé, *Biologie animale*, Paris, 1935), a percepção sensitiva implica a existência de três ordens de dispositivos essenciais: *receptores*, *transmissores* e *transformadores*. Os primeiros recebem o abalo resultante do estímulo ou excitador; os segundos são as vias

de propagação dêsse abalo aos centros nervosos. Os terceiros são representados por agrupamentos de células nervosas, que convertem a impressão recebida do exterior em sensação. Com o auxílio de semelhante critério, os órgãos dos sentidos podem classificar-se em três grupos, conforme os mencionados autores:

A) *Exteroceptivos* (a vista, o ouvido, o tacto, o gosto e o olfato) — órgãos sensoriais em sentido restricto.

B) *Proprioceptivos*. São os que se encarregam de recolher as excitações vindas do interior do organismo e acusam diferenças entre o meio exterior e o interno; por exemplo, o sentido ou *tacto muscular*.

C) *Interoceptivos*. São órgãos (terminações nervosas) cuja função é coligir certas excitações oriundas do interior do organismo, em relação directa ou indirecta com as alterações do meio exterior.

Temos, desta ordem, um aparelho típico nos órgãos ligados ao ouvido e que constituem o *sistema estatoreceptor* ou de equilíbrio, que nos dá o sentido da atitude e do espaço.

Estes órgãos especiais encontram-se no sistema de *canais semicirculares*, em três planos,

—(conjunto denominado — *Labirinto*) — relaciona-dos com o ouvido interno e que nos advertem constantemente da posição do corpo e da situação no espaço, por meio de nervos derivados do n. acústico.

Nos vertebrados superiores, o sistema nervoso acha-se completamente diferenciado e é muito complexo. Eixo cérebro-espinhal: Existe um cordão nervoso dorsal — *medula espinhal*, cuja extremidade anterior e superior se desenvolve de maneira muito especial e origina os *centros superiores* — o *encéfalo*, — o qual, juntamente com a medula espinhal, forma o conjunto do *eixo encéfalo-raquidiano* (Fig. 1). O encéfalo compõe-se de 4 porções distintas, mas intimamente ligadas: *Cérebro*, *cerebêlo*, *bólbo raquidiano* e *protuberância anular*, órgãos que residem no interior da caixa craniana, assim como a medula espinhal ocupa o *canal raquidiano*, formado pelos arcos vertebrais (canal vertebral).

Sistema nervoso central

[Quadro n.º 8, Fig. I] — (Esquema)

A) *S. n. central* — *Eixo cérebro-espinhal*: *Medula espinhal* (4), órgão que ocupa o canal vertebral ou raquidiano.

por *células nervosas* e seus prolongamentos; aquela por *fibras nervosas*.

Os nervos são formados de fibras nervosas e seus acessórios (*nevrilema*, *células de myelina*).

A medula espinhal é percorrida por um canal central — *canal do epêndimo* —, o qual está em comunicação com as cavidades cerebrais ou *ventrículos*.

Estes órgãos são envoltos por membranas de natureza conjuntiva, as *meninges*: *Dura-mater*, *aracnoidea* e *pia-mater*.

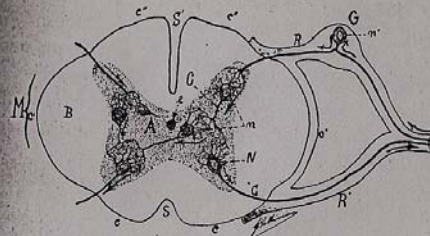
Entre as duas últimas existe um líquido especial — *líquido céfalo-raquidiano*.

[Vide Q. n.ºs 8, Fig. XIV, n.º 3, 4, 5]

Denomina-se *bólbo raquidiano* a porção do eixo medular (cérebro-espinhal), que penetra no crânio; tem aproximadamente a forma troncônica e é constituído por feixes de fibras nervosas brancas, as quais se organizam em diversos *cordões*, anter., poster. e laterais. Compreende ainda o *cordão de Goll*. Alguns destes feixes mudam de direcção (*entrecruzamento dos cordões medulares*), ⁽¹⁾ em certa altura, de-modo-que os que pertencem à

(1) Este facto anatómico tem grande importância na explicação fisiológica dos movimentos voluntários e automáticos.

Encéfalo (1) Conjunto nervoso que se encerra na caixa craniana, composto de *Cérebro* (1), *Cerebêlo* (2), *Protuberância anular* (3) e *Bólbo raquidiano* (5) (ou *medula alongada*).



(Fig. 12). — Distribuição dos neurônios da medula espinhal — (Esquema) — M — Medula espinhal; A — Substância cinzenta; B — Substância branca; S — Sulco anterior; S' — Sulco posterior; R — Raiz posterior (nervo raquidiano); R' — Raiz anterior (nervo raquidiano); C, C', C'' — Cordões medulares e canal do epêndimo; N — Neurônio motor; n — Neurônios de associação; G — Gânglio nervoso espinhal; n' — Célula nervosa ganglionar (Seg. Colomb & Houliert).

Nota — As setas indicam o sentido da corrente ou influxo nervoso.

O *tecido nervoso* compõe-se de substância *branca* e substância *cinzenta*; esta é constituída

porção esquerda da medula atravessam ou cruzam para a direita, em direcção ao cérebro.

O *cordão de Goll* segue direito, sem se cruzar.

A medula espinhal apresenta um engrossamento cervical e outro lombar.

[Vide Quadro n.º 8].

B) *Nervos emanados dos centros nervosos*:

a) *Cranianos* — XII pares.

b) *Raquidianos* — XXXI pares.

Raízes nervosas (Quadro 8, Fig. XII, n.ºs 8 e 9), *raiz anterior* — *motriz*; *raiz posterior* — *sensorial*. A sua reunião forma o *nervo raquidiano* misto, composto de fibras motrizes e sensoriais (10, 11).

A raiz posterior está ligada um gânglio nervoso, composto de células nervosas (células nervosas ganglionares); (Fig. XII, 6, 7).

Terminações nervosas { sensoriais
e motoras

— papilas nervosas e órgãos sensoriais,
— *placas motrizes* (Fig. XII, 14).

(Vide Quadros n.ºs 5, 6, 7, órgãos sensoriais ou dos sentidos).

[Quadro 8, — Fig. XII]. Legenda:

Fig. XII, n.º 1, Cordão anterior; n.º 2, substância branca; n.º 3, substância cinzenta; n.º 4, célula motora; n.º 5, arborização da fibra sensitiva; n.º 6, gânglio raquidiano; n.º 7, célula do gânglio; n.º 8, raiz anterior (motora); n.º 9, raiz post.; (sensitiva); n.º 10, fibra nervosa sensitiva; n.º 11, fibra nervosa motora; n.º 12, corte da pele; n.º 13, extremidades nervosas (corpúsculos de tacto); n.º 14, placa motora; n.º 15, músculo (estriado); n.º 16, canal do epêndimo; n.º 17, sulco anterior da medula; n.º 18, sulco posterior; n.º 19, sulco lateral; n.º 20, cordão lateral.

[Quadro n.º 8 — Fig. XI].

Vias de condução do influxo nervoso: sensitivas e motoras. — Esquema segundo os autores: substância cinzenta (1) e (2); célula piramidal do cortex cerebral (3); cruzamento das fibras no bôlbo (4); célula motora e prolongamentos (4) e (5); fibra motora (6); placas motrizes (7), (7) e músculo estriado (8).

[Quadro n.º 8 — Fig. XIII]

Medula (parte anterior) (1); nervo misto (2); feixe motor (3); feixe sensitivo (4) e gânglio nervoso (5).

- c) Pálpebra superior e inferior; camadas fibrosas (tarsas) da espessura palpebral.
- d) Sobrancelhas e cílios. (Fig. III).
- e) Mucosa conjuntiva (3) (ocular e palpebral).
- f) *Aparelho lacrimal* — Glândula lacrimal, (Fig. IV, 1); canais lacrimais (2); póros lacrimais (4).

Fig. V

C) *Corte esquemático do olho:* Caruncula lacrimal (1); glôbo ocular (2); póros lacrimais (3,3'); condutos lacrimais (4,4); canal nasal (5).

Órgãos acessórios

D) *Glândulas de Meibômio* — (Fig. 1, 1, 2'). Fig. III, orifícios das glândulas de M. (2). *Músculos ciliares*. (Fig. 1, 14, 14').

II

A) *Ouvido externo:* [Quadro n.º 6].

II. *Órgão auditivo, (ouvido), situação; ouvido externo, médio e interno — Labirinto.* [Quadro n.º 6 — Fig. I, II, III e IV]

Órgãos dos sentidos

(*Aparelho sensorial*)

[Quadro n.º 5 — Fig. I].

I. *Órgão visual* (n.ºs 1 a 14) — A) *Ólho, corte sagital:* partes constitutivas do olho: Pálpebras (1, 2); glôbo ocular, esclerótica (3'), conjuntiva, córnea transparente (3), iris (5, 5'), pupila (Fig. III, 5), cristalino (1, 6), membrana pigmentar, membrana retiniana ou retina, (terminações nervosas). Inervação retiniana (esquema) (Fig. II)

Células de suporte (1); Células sensitivas (*cones e bastonetes*) (2, 2'); células de associação lateral (3, 3'); células bipolares (4, 4'); células multipolares (5); nervo óptico (fibras nervosas retinianas) (6); plexos nervosos (7, 7').

B) *Corte do olho.* — *Glândula lacrimal* [Fig. IV n.ºs 1, 2, 3, 4 e 5].

Anexos do olho:

- a) Músculos motores do olho (m. da órbita) (inerv. n. motor ocular com.) m. ocular exterior; nervo pathético).
- b) Membrana fibrosa, em relação com os músculos (*cápsula de Tenon*).

Pavilhão auditivo (orelha), (Fig. 1); — Canal auditivo externo (2); *Membrana do tímpano* (3).

B) *Ouvido médio* (caixa do tímpano): [Vide Quadro n.º 6 — Fig. I].
Canal auditivo interno (Fig. I, 16).

Trompa de Eustáquio (8'); *Aqueduto de Fallopio* (14); vestibulo ósseo (15); fundo do vestibulo ósseo (11'); canais semicirculares (12, 12'); aberturas internas destes canais (13); cadeia dos ossículos: martelo (6); músculos do martelo (6', 6''); bigorna e músculos respectivos (3); Osso lenticular (8); estribo (*Stapedium*) (9); ligamentos próprios (10, 10').

C) *Ouvido interno. Labirinto* (Fig. II, III, IV e V).

Vestíbulo (Fig. III, 2); Canal semicircular membranoso (Fig. IV, 4); Utrículo (5); Sáculo (6); *Caracol* (Fig. II, 3; Fig. III, 3; Fig. IV, 7); fundo de saco endolinfático (Fig. IV, 8); perilinfa (10); ramos do conduto endolinfático (11, 11'); *Conduto do Hensen* (12); *Dura-mater* (9); Perióstio (13); ampola do canal semicircular membranoso. (Fig. V) — parede epitelial (1); células sensoriais (2); células bipolares (3); fascículo nervoso (ramo vestibular) (4); endolinfa (5); *Otólitos* (6, 6'); *Crista auditiva* (7).

Órgão do ouvido.

Pormenor: A) — *Orgão de Corti*; a) célula auditiva; b) célula de suporte; c) *Corbelhas nervosas* (disposições de fibras nervosas terminais); d) Nervo acústico; e) *ramo auditivo* (ou *ramo cochlear*); f) *ramo vestibular* (ou *labiríntico*; g) Rampa cochlear; h) rampa vestibular do *Caracol* (ouvido interno).

(Vide Quadro n.º 6 — Fig. IV, 7)

III. Órgãos olfactivos — Situação; *membrana pituitária*; terminações olfactivas, células epiteliais.

[Quadro n.º 7 — Fig. I]

IV. Órgão do gosto.

Papilas linguais. [Quadro n.º 7]

Terminações gustativas. [Fig. IV]

Célula gustativa, célula acessória, célula de suporte, célula nervosa ganglionar, — N. glosso-faríngeo.

[Quadro n.º 7 — Fig. V.] Gômo gustativo

V. Órgão do tacto [Quadro n.º 7 — Fig. VI].

A) *Pele ou tegumento* — Camadas:

a) Epiderma { Camada córnea
Camada regeneradora
Camada pigmentar (*corpo de Malpighi*); póros excretores (9); camada fibrosa.

b) Derma { (Tecido conjuntivo reticular); papilas dérmicas; papilas vasculares, (10); *corpúsculos de tacto* (11); fibras musculares (6); capilares sanguíneos (15, 16).

B) — *Extremidades nervosas*: — *papilas tácteis*, diferentes formas; — *corpúsculos de tacto*, disco, fibra nervosa. [Fig. VI].

C) — Distribuição cutânea: [Quadro n.º 7 Fig. 6].

D) — Corte da pele { Epiderma (1)
Derma (2)
Camada córnea (1)
Corpo mucoso ou camada de Malpighi (1)
Papilas dérmicas (11, 11)

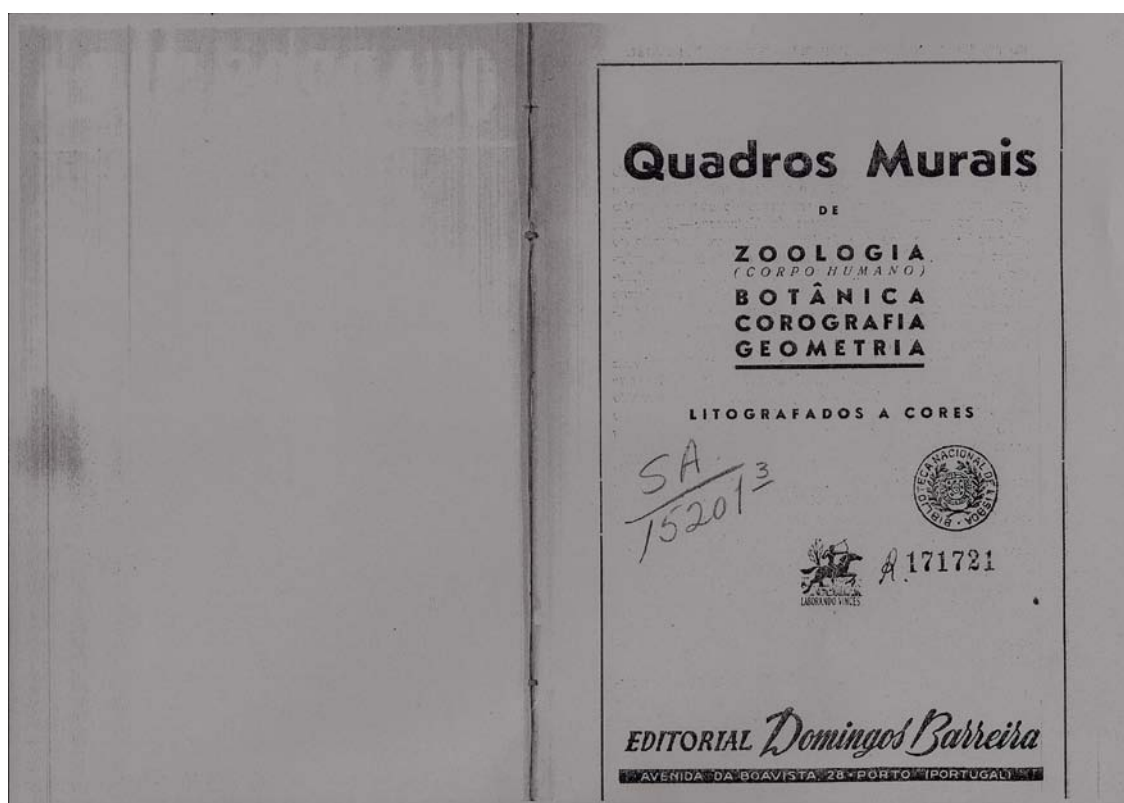
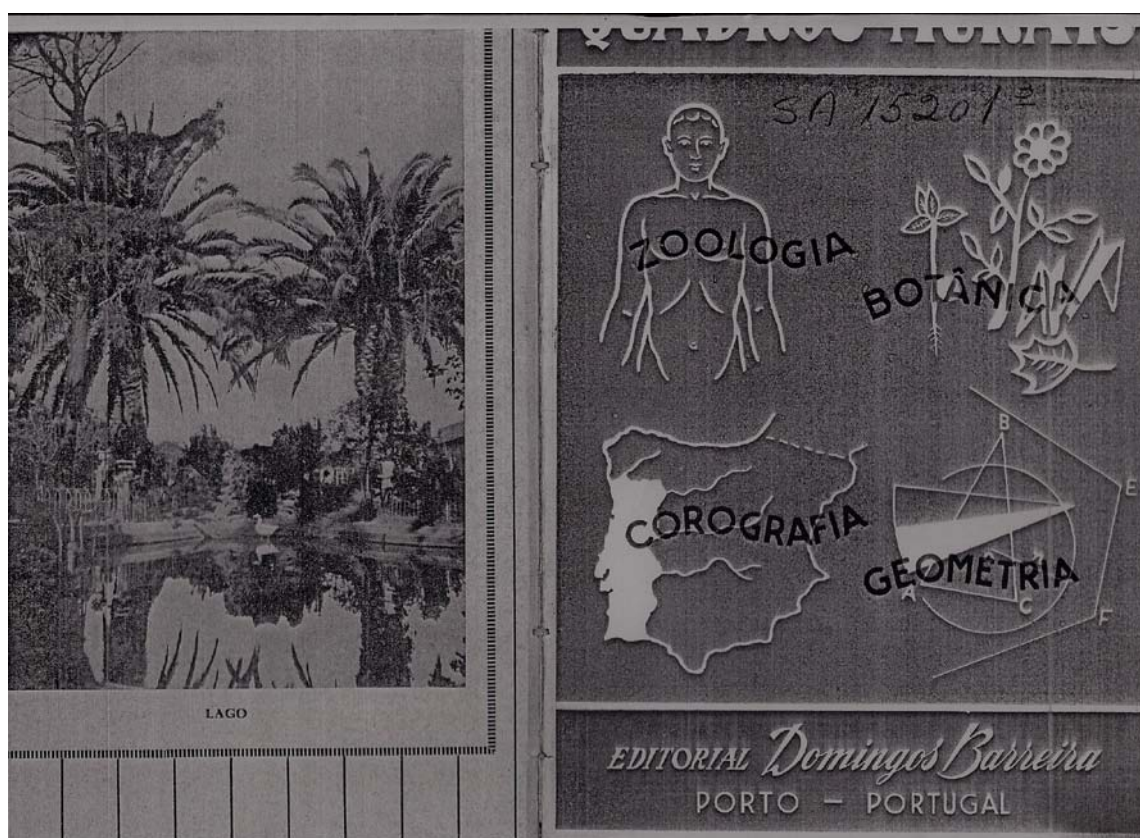
E) *Órgãos acessórios*: Glândulas sudoríparas (8); glândulas sebáceas, (5).

F) *Pêlo, organização*: — a) Tubo capilar; b) bôlbo do cabelo (raiz) ou papila geradora; c) músculo horripilante; d) gl. sebácea (acínosa); e) tecido subcutâneo; f) Fibras conjuntivas; g) gl. sudorípara (em tubo) (8).

[Quadro n.º 7 — Fig. VI, n.ºs 3 e 4]

ANEXO 11

Panfleto sobre Quadros Murais de Zoologia, Botânica, Corografia e Geometria



Palavras Necessárias

O nosso contacto de muitos anos com o professorado dos diferentes graus levou-nos ao conhecimento duma lacuna importante para o conveniente progresso do ensino: a falta de quadros murais para ciências da Natureza: — Botânica, sobretudo; e os que são indispensáveis para o estudo do corpo humano. É muito dispendiosa a edição de tais trabalhos, mas, mesmo assim nos abalancámos a ela. Se curássemos apenas dos nossos interesses materiais, não teríamos metido ombros a tal empresa. Eis, o motivo pelo qual solicitamos a atenção dos interessados para esta publicação. Dirigimo-nos, pois, aos Ex.^{as} Srs. Professores.

São 12 os quadros que tratam de Botânica e foram organizados por mestres de grande autoridade; são 8 os que dizem respeito à anatomia do corpo humano e têm merecido o elogio de professores consagrados. Os primeiros são bicromias litográficas; e os segundos, coloridos com as cores naturais.

O presente catálogo inclui também a reprodução miniatu-
ral dum mapa de Geometria, outro de Corografia de Portugal e um terceiro das Ilhas Adjacentes e Império Colonial Português. O segundo e o terceiro, da autoria do professor Oliveira Cabral, são aprovados oficialmente, devendo acentuar-se que o das Ilhas Adjacentes e Império Colonial é o único que tem a aprovação do Ministério da Educação Nacional, portanto o único que as escolas devem utilizar.

Informamos, ainda, que aos compradores duma colecção completa dos quadros do corpo humano será oferecido um pequeno livro que os Srs. Professores poderão utilizar nas aulas.

A todos os Srs. Professores agradece antecipadamente o bom acolhimento que dignarem dar a estas publicações o editor

Domingos Barreira.

CATALOGO

Quadros Parietais de Zoologia

(CORPO HUMANO)

pelo

Dr. Júlio G. Bethencourt Ferreira

e
Dr. Justino Pinto de Oliveira

COLECÇÃO DE 8 QUADROS

Em papel, cada 15\$00

Em tela, com régua e envernizado, cada . . . 60\$00

Cada quadro tem impressa a legenda que precede a sua reprodução neste catálogo.

A aquisição de uma colecção completa (8 quadros) dá direito a um folheto explicativo.

QUADRO N.º 1

Órgãos principais da vida animal ou vegetativa

LEGENDA

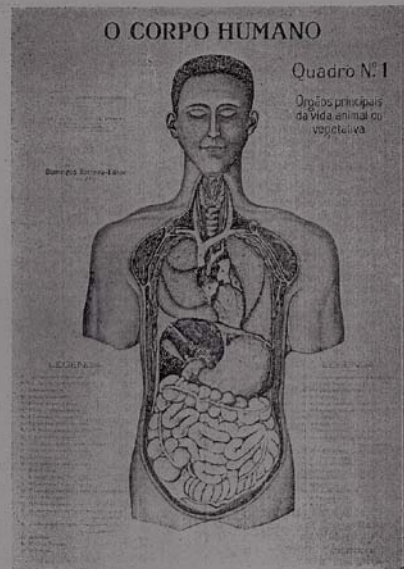
- N.º 1 Coração: ventrículo esquerdo.
 » 1a Coração: ventrículo direito.
 » 2 Aurícula esquerda.
 » 4 Aorta (origem e croça).
 » 5 Tronco braquio-cefálico.
 » 6 Carótida primitiva direita.
 » 7 Carótida primitiva esquerda.
 » 8-9 Artérias axilares (Sub-clávias).
 » 10 Veia cava superior.
 » 11-12 Veias jugulares (direita e esquerda).
 » 13-14 Veias axilares (Sub-clávias).
 » 15 Arteria pulmonar.
 » 16-17 Artérias e veias coronárias.
 » 18 Veia porta.
 » 19 Vesícula biliar.
 » 20 Canal cístico e canal hepático.
 » 21 Ligamento redondo (restante da veia umbilical).
 » 22 Sulco longitudinal.
 » 23 Fosseta da vesícula biliar.
 » 24 Lobo esquerdo do Fígado (impressão gástrica) (face posterior).
 » 25 Lobo direito do Fígado (impressão do Colón) (face posterior) (*).
 » 26 Laringe.
 » 27 Corpo Thyroideu.
 » 28 Traqueia.
 » 29 Brônquio (grosso brônquio esquerdo).
 » 30 Pulmão direito (lobos 1, 2 e 3).
 » 31 Pulmão esquerdo (lobos 1 e 2).
 » 32 Diafragma.
 » 33 Esófago (região do cardíaco).
 » 34 Estômago (vasos estomáquicos).
 » 35 Duodeno.
 » 36 Região pilórica.
 » 37 Intestino delgado (jejuno-íleon).
 » 38 Intestino grosso (região cecal) (cólon ascendente).
 » 39 Apêndice cecal.
 » 40 Cólon transverso.
 » 41 Cólon descendente.
 » 42 Peritónio.
 » 43 Bexiga urinária.
 » 44 Rim.
 » 45 Cápsula (supra-renal).
 » 46 Pâncreas.
 » 47 Baço.

* N. B. — O Fígado foi representado com o seu bordo inferior rebatido para cima, afim de se verem os órgãos situados na parte posterior e normalmente encobertos.

CATALOGO

O CORPO HUMANO

Quadro N.º 1

Órgãos principais
da vida animal ou
vegetativa

(FORMATO: 1, m20 x 9, m88)

QUADRO N.º 2

Aparelho circulatório

LEGENDA

- N.º 1 Coração.
 2 Pericárdio.
 3 Parede muscular.
 4 Válvula tricúspida.
 5 Válvula bicuspíde ou mitral.
 6 Septo muscular divisório.
 7 Aurícula direita.
 8 Ventriculo direito.
 9 Aurícula esquerda.
 10 Ventriculo esquerdo.
 11-11' Píares das válvulas bicuspíde e tricúspida.
 12 Aorta.
 13 Válvulas sigmóides.
 14 Croça da aorta.
 15 Tronco braquio-cefálico.
 16 Carótida primitiva esquerda.
 17 Arteria subclávia esquerda (axilar).
 18 Carótida primitiva direita.
 19 Arteria subclávia direita (axilar).
 20 Arteria pulmonar.
 21-22 Ramos primitivos da arteria pulmonar.
 23-24-25-26 Ramos divisórios da arteria pulmonar.
 27 Relação das arterias pulmonares com um alvéolo pulmonar.
 28 Relação das veias pulmonares com um alvéolo pulmonar.
 29-30-31-32 Veias pulmonares.
 33-34-35-36 Orifícios das veias pulmonares na aurícula esquerda.
 37 Orifício duma arteria coronária.
 38 Orifício da veia coronária.
 39-39a Orifício auriculo-ventricular, direito e esquerdo.
 40 Parede da aorta.
 41-42 Parede da arteria pulmonar.
 43 Parede da veia cava superior.
 44 Veia cava superior.
 45-46 Tronco venoso braquio-cefálico, direito e esquerdo.

- N.º 47 Veia jugular interna direita.
 48 Veia jugular externa direita.
 49 Veia subclávia direita (axilar).
 50 *Válvula do Estômago.*
 51 Parede da veia cava inferior.
 51' Veia cava inferior.
 52-53 Veias renais e arterias renais.
 54-55-56-57 Veias crurais (ilíacas) e arterias crurais (ilíacas).
 58 Sistema de capilares e irrigação celular (fig. teórica).
 59 Brônquio.
 60 Corte longitudinal dos brônquios.
 61 Corte transversal dum brônquio.
 62 Alvéolo pulmonares.
 63 Circulação nos alvéolos pulmonares.
 64 Corte do pulmão direito.
 65 Lobulos pulmonares (1.º, 2.º e 3.º).
 66 Pulmão esquerdo.
 67 Uretere e bacinete.
 68 Rins.
 69 Tronco cefálico.
 70 Arteria mesentérica.
 71 Veia hepática.

Nota: — Para simplificação da fig. 1 não foi representado o sistema porta hepático.

II

Circulação em uma vesícula pulmonar.

- 1 Capilares arteriais pulmonares.
 2 Capilares venosos pulmonares.

III

Aorta aberta longitudinalmente para mostrar:

- 1 Válvulas sigmóides.
 2 Orifícios das arterias coronárias.

IV

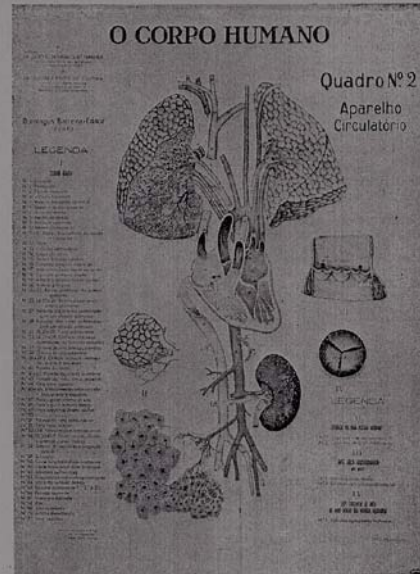
Corte transversal da aorta ao nível superior das válvulas sigmóides.

- 1 Válvulas sigmóides fechadas.

O CORPO HUMANO

Quadro N.º 2

Aparelho Circulatório



(FORMATO: 1, m20 x 0, m88)

QUADRO N.º 3

Esqueleto

LEGENDA

I — Cabeça

- N.º 1 Frontal.
 2 Parietal.
 3 Etmóide.
 4 Temporal (crâneo).
 5 Malar.
 6 Nasal (osso próprio do nariz).
 7 Vomer.
 8 Maxilar Superior.
 9 Maxilar Inferior (Mandíbula).
 10 Lacrimal.

II — Coluna vertebral

- 11 1.ª Vértebra Cervical (Atlas).
 12 2.ª Vértebra Cervical (Axis).
 13 a 17 3.ª, 4.ª, 5.ª, 6.ª e 7.ª Cervicais.
 18 1.ª Vértebra Dorsal.
 19 Vértebra Dorsal (norma vertical).
 20 a 24 Vértebras lombares.
 25 Vértebra lombar (norma vertical).
 26 Articulação de duas vértebras lombares.
 27 Sacro.
 28 Cóxis.
 29 Esterno.

III — Costelas

- 30 a 36 Verdadeiras ou esternais.
 37 a 39 Falsas ou asternais.
 40 e 41 Flutuantes.

IV — Membro superior

- 42 Clavícula.
 43 Omoplata (osso da Espádua).
 44 Omoplata (vista posterior).
 45 Umero.
 46 Cúbito.
 47 Rádio.

IVa — Esqueleto da Mão

- 48 e 49 Carpo ou punho.
 50 Metacarpícos.
 51 Dedos.

V — Membro inferior

- 52 Osso ilíaco.
 53 Ísquior (osso da coxa).
 54 Rótula.
 55 Tibia.
 56 Peróneo.

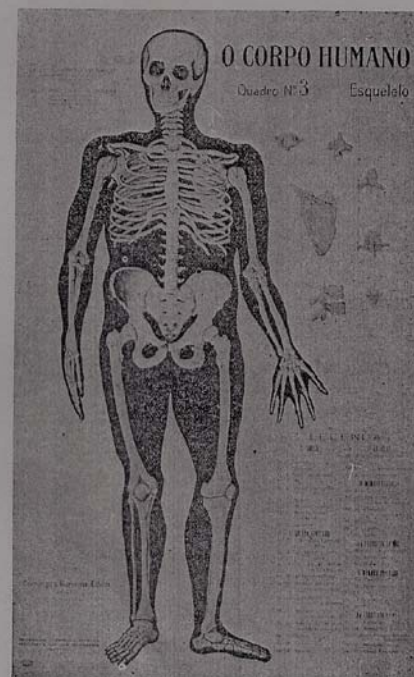
Va — Esqueleto do Pé

- 57 Calcâneo.
 58 Astrágalo.
 59 Restantes ossos do Tarso (Cuboide, Escafóide e Cuneiformes).
 60 Metatarsícos.
 61 Dedos (Falanges).

O CORPO HUMANO

Quadro N.º 3

Esqueleto



(FORMATO: 1, m30 x 0, m81)

QUADRO N.º 4

Órgãos urinários

LEGENDA

I

Corte esquemático do aparelho renal:

- N.º 1 e 2 Rim direito e esquerdo — lóbulos.
 » 3 e 4 Cápsulas suprenais.
 » 5 Aorta.
 » 6 Veia cava inferior.
 » 7-7' Arterias renais.
 » 8-8' Veias renais.
 » 9 Zona cortical.
 » 10 Zona medular.
 » 11 Pirâmide (tubos uriníferos) de Malpighi.
 » 12-12' Bacinete.
 » 13-13' Uretéres.
 » 14 Bexiga urinária.
 » 15 Uretra (origem).

II

Esquema da organização interna do aparelho renal:

- » 1 Tubo urinífero.
 » 2 Vertice da pirâmide.
 » 3-3' Tubo em U (ansa).
 » 4-4' Glomérulo.
 » 5-5' Capsula de Bowman.
 » 6 Vasos em arcada.
 » 7-7' Vasos radiais.
 » 8-8' Reticulo vascular.

III

Tubo urinífero — corte longitudinal (Seg. Testut):

- » 1 Células epiteliaes da parede.
 » 2 Canaliculo.

IV

Tubo urinífero — corte transversal (Seg. Testut):

Nível 2

V

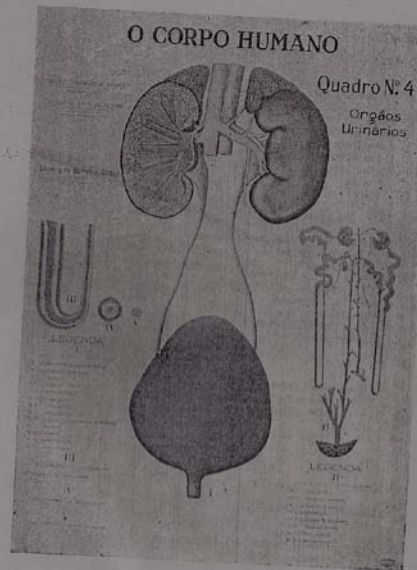
Tubo urinífero — corte transversal (Seg. Testut):

Nível 2'

CATALOGO

O CORPO HUMANO

Quadro N.º 4

Órgãos
Urinários

(FORMATO: 1,20 × 0,88)

QUADRO N.º 5

Órgãos dos Sentidos

a) APARELHO VISUAL

LEGENDA

I

Corte Sagital do Olho.

- N.º 1 Pálpebra superior.
 » 2 Glândula de Meibômio.
 » 3 Pálpebra inferior.
 » 4 Glândula de Meibômio.
 » 5 Cornea transparente.
 » 6 Esclerótica.
 » 7 Humor aquoso (camara anterior).
 » 8-8' Iris.
 » 9 Cristalino.
 » 7-7' Ligamentos do cristalino.
 » 8 Canais hialídeos.
 » 9 Humor vitreo (camara posterior).
 » 10 Coroidela.
 » 11 Retina.
 » 12 Região da mácula (Fovea).
 » 13 Nervo óptico.
 » 14-14' Músculos ciliares.

II

Esquema da Inervação da Retina.

- » 1 Células da retina.
 » 2 Células em cone.
 » 3 Células em bastonete.
 » 4 Células da associação lateral.
 » 5 Células bipolares.
 » 6 Nervo óptico (fibras nervosas).
 » 7-7' Plexos.

III

Olho visto de frente.

- » 1-1' Pálpebras superior e inferior.
 » 2 Orificios das glândulas de Meibômio.
 » 3 Carúncula.
 » 4 Parte anterior da esclerótica.
 » 5 Pupilas.
 » 6 Iris.

IV

Glândula lacrimal.

- » 1 Corpo glandular.
 » 2 Canais excretorios.
 » 3 Fragmento do bordo livre da pálpebra.
 » 4-4' Canais excretorios.
 » 5 Globo ocular.

V

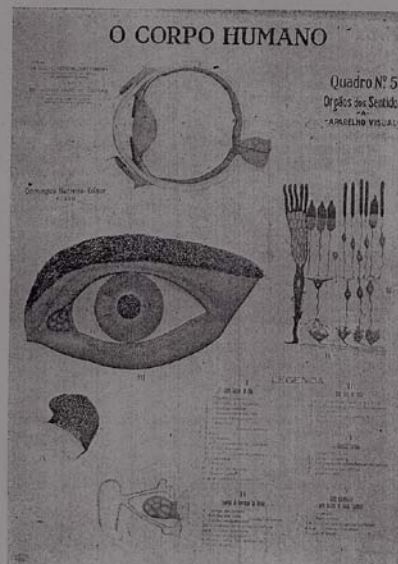
Corte esquemático para mostrar os Canais Lacrimais.

- » 1 Canaliculo.
 » 2 Globo ocular.
 » 3-3' Orificios ou poros lacrimais.
 » 4-4' Canais lacrimais.
 » 5 Canal nasal.

CATALOGO

O CORPO HUMANO

Quadro N.º 5

Órgãos dos Sentidos
"APARELHO VISUAL"

(FORMATO: 1,20 × 0,88)

QUADRO N.º 6

Órgãos dos Sentidos

b) APARELHO AUDITIVO

LEGENDA

- I**
Corte vertical do Ouvido, que mostra:
- | | |
|--|---|
| N.º 1 Facéite auditivo; | N.º 11 Ouvido interno; |
| 2 Ouvido externo; | 12 Fundo do vestibulo ósseo; |
| 3 Membrana do tímpano; | 13 Base comum de (12-13) dois canais semi-circulares; |
| 4 Muriolo com (6-8-6) seus músculos; | 14 Aberturas internas dos canais semi-circulares; |
| 5 Bacia com (7) seus músculos; | 15 Vestibulo ósseo; |
| 6 Oso lenticular; | 16 Canal auditivo interno; |
| 8 Trompa de Eustáquio; | 17 17' Rocheda (porção petrosa do Temporal); |
| 9 Estribo com (10-10) seus ligamentos; | |
- II**
Labirinto ósseo visto pela parte anterior:
- 1-1'-1" Canais circulares com (2) tronco comum a 1 e 1'.
 - 3 Caracol (Cochlea).
 - 4 Janela oval.
 - 5 Janela redonda.
 - 6 Abertura do Aqueduto de Falópio.
- III**
Labirinto ósseo visto pela face posterior:
- 1 Canal auditivo interno.
 - 2 Vestibulo ósseo.
 - 3 Caracol.
- IV**
Corte esquemático que mostra o labirinto membranoso e suas relações:
- 1 Estribo.
 - 2 Janela redonda.
 - 3 Aqueduto de Falópio.
 - 4 Canal semi-circular membranoso.
 - 5 Utriculo.
 - 6 Sáculo.
 - 7 Caracol membranoso (Cochlea).
 - 8 Fundo do saco endolinfático.
 - 9 Dura-máter.
 - 10 Perilímfa.
 - 11-11' Ramos do conduto endolinfático.
 - 12 Conduto de Hensen.
 - 13 Periósteo.
- V**
Corte transversal dum canal semi-circular membranoso:
- 1 Parede membranosa da
 - 2 Ampola (epitélio).
 - 3 Células sensoriais.
 - 4 Células bipolares.
 - 5 Endolímfa.
 - 6-6' Otólitos.
 - 7 Cista auditiva.

O CORPO HUMANO

Quadro N.º 6

Órgãos dos
Sentidos
b-
APARELHO
AUDITIVO



(FORMATO: 1, m20 x 0, m88)

QUADRO N.º 7

Órgãos dos Sentidos

c) Aparelho: OLFACTIVO, GUSTATIVO e do TACTO

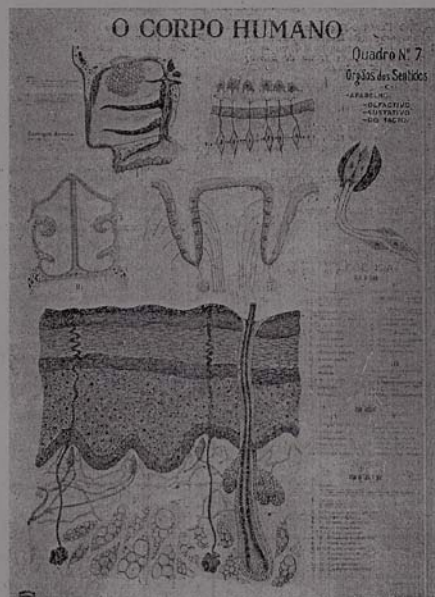
LEGENDA

- Órgão do Olfacto**
- | |
|--|
| N.º 2-2 Gomos gustativos. |
| 3-3 Filletes nervosos (distribuição do nervo glosso-faríngeo). |
| 4-4 Glândulas acessórias. |
- V**
Gomo Gustativo.
- | |
|---|
| 1 Células sensoriais providas de filamento (bastonete). |
| 2-2 Células de suporte. |
| 3 Gânglio no vazo (nervo glosso-faríngeo). |
| 4 Ramificações nervosas. |
- VI**
Órgão do Tacto—A pele
(esquematizado)
- | |
|--|
| 1 Epiderma. |
| a) camada córnea (células mortas). |
| b) camada epitelial estruturada e regeneradora (células vivas polifenais). |
| c) células pigmentares (camada de Malpighi—corpo mucoso). |
| 2 Derma. |
| a) camada fibrosa. |
| b) tecido subcutâneo (camada adiposa). |
| 3 Bóbio piloso—papila geradora. |
| 4 Pêlo (tubo capilar). |
| 5-5 Glândulas sebáceas. |
| 6 Músculo lio-injante. |
| 7-7-7 Células adiposas. |
| 8-8 Glândulas sudoríparas. |
| 9-9 Poros excretórios. |
| 10-10-10 Papilas Vasculares. |
| 11-11 Pêlos de tacto. |
| 12-12 Fillos nervosos. |
| 13-14 Corte dos vasos. |
| 15-15 Capilares sanguíneos. |
- Órgão Gustativo**
- Órgão Gustativo.**
- Papila lingual.

O CORPO HUMANO

Quadro N.º 7

Órgãos dos Sentidos
c-
APARELHO
OLFACTIVO,
GUSTATIVO
e DO TACTO



(FORMATO: 1, m20 x 0, m88)

PARA BEM APRENDER

Ciências Físico-Químicas
e Naturais

Para o curso Liceal:

Química Elementar, pelo Prof. Américo Areal. Excelente auxiliar para a revisão da matéria de Química do 2.º ciclo.	
Elementos de Física — 3.º ciclo dos liceus, pelo Dr. A. Gomes de Almeida.	165\$00
Epítome de Física, pelo Dr. A. Fernandes de Carvalho. Para o 2.º ciclo dos liceus. Encadernado.	128\$50
Epítome de Química, pelo mesmo autor. Para o 2.º ciclo dos liceus. Encadernado.	128\$50
Problemas de Física, pelo mesmo autor. Para o 2.º ciclo dos liceus (n.º 5 da «Coleção Ciências»). Cartonado.	20\$00
Problemas de Química, pelo mesmo autor. Para o 2.º ciclo dos liceus.	125\$00
Problemas de Físico-Químicas, pelo mesmo autor. Para o 3.º ciclo dos liceus.	17\$50
Livro Auxiliar de Física, pelo Eng. Norberto de Mesquita. Para o 2.º ciclo dos liceus. Lições, trabalhos práticos e perguntas de exame. N.º 2 da «Coleção do estudante».	15\$00
Livro Auxiliar de Química, pelo mesmo autor. Para o 2.º ciclo dos liceus. Lições, trabalhos práticos e perguntas de exame. Número 1 da «Coleção do estudante».	12\$50
Caderno de Exercícios e Problemas de Física, pelo Prof. Américo Areal. Para o 5.º ano dos liceus. Número 9 da «Coleção Lux».	17\$50
Caderno de Exercícios e Problemas de Física, pelo mesmo autor. Para o 4.º ano dos liceus. Número 8 da «Coleção Lux».	
Guia de Trabalhos Práticos de Química, pelos Drs. Nunes Prudente e Sampaio Esteves. Para o 2.º ciclo dos liceus.	13\$50
Guia de Trabalhos Práticos de Física, pelo Dr. J. Nunes Prudente. Para o 2.º ciclo dos liceus.	13\$50

Para o ensino Técnico:

Lições de Química, pelo Prof. Américo Areal. Para o 1.º ano das Escolas Industriais.	
Lições de Química, pelo mesmo autor. Para o 2.º ano das Escolas Industriais.	
Elementos de Química, pelo mesmo autor. 1.ª parte — Para o curso complementar do comércio.	
Física e Química, pelo Eng. Norberto Pinto de Mesquita e Dr. Augusto Soeiro. Para o 1.º ano das Escolas Industriais.	18\$00
Apostamentos de Ciências Geográficas-Naturais, pelo Padre Marcelino da Conceição. Brochado.	10\$00

Quadros de Botânica

pelo

Dr. Manuel Rezende Pinto

e revisões pelo

Prof. Dr. Américo Pires de Lima

COLEÇÃO DE 12 QUADROS

Em papel, cada 7\$50

Em tela, com régua e envernizado, cada . . . 40\$00

QUADRO N.º 1

Chlamydomonas Sp.

LEGENDA

A — Chlamydomonas

- 1 Flagelos
- 2 Vacuolos
- 3 Mancha ocular
- 4 Núcleo
- 5 Cromatóforo (cloroleucito)
- 6 Pirenóide

B, C, D, E, F, G, H, I — Diferentes estados da ovulação

B, C, D — Formação dos gametas

E, F, G — Conjugação dos gametas

H — Ovo com invólucro duro e resistente

I — Divisão endogénica do ovo

J — Deiscência do ovo

K, L, M — Diferentes estados da esporulação

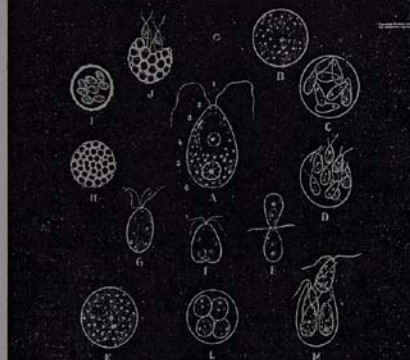
QUADROS DE BOTÂNICA

N.º 1

CHLAMYDOMONAS Sp.

Revisão de
DOUGLAS AMÉRICO PIRES DE LIMA
Revisão de
DE MANOEL CARVAL DE REZENDE PINTO

Domingos Barreira, Editor
PORTO



LEGENDA

A — CHLAMYDOMONAS
1-Flagelos
2-Vacuolos
3-Mancha ocular
4-Núcleo
5-Cromatóforo (cloroleucito)
6-Pirenóide

B, C, D, E, F, G, H, I — DIFERENTES ESTADOS DA OVULAÇÃO
B, C, D — FORMAÇÃO DOS GAMETAS
E, F, G — CONJUGAÇÃO DOS GAMETAS

H — OVO COM INVÓLUCRO DURO E RESISTENTE
I — DIVISÃO ENDOGÉNICA DO OVO
J — DEISCÊNCIA DO OVO
K, L, M — DIFERENTES ESTADOS DA ESPORULAÇÃO

QUADRO N.º 2

Spirogyra Longata Kütz

(ESPIROGIRA)

LEGENDA

A—Spirogyra longata.

- 1 Núcleo.
- 2 Pirenóides.
- 3 Cloroleucito enrolado em hélice.

B—Fase inicial da divisão exogénica de uma célula.

- 1 Núcleo em divisão.
- 2 Formação do tabique divisorio.

C—Fase final com duas células já separadas.

D—Ovulação.

- 1 Células normais.
- 2 Formação dos gametas.
- 3 Junção dos prolongamentos celulares e conjugação dos núcleos (gametas).
- 4 Ovo já formado.
- 5 Ovo posto em liberdade.

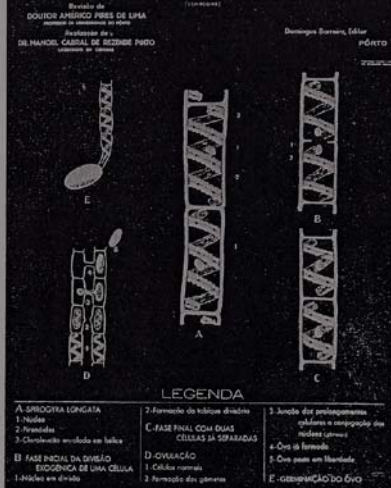
E—Germinação do ovo.

CATALOGO

QUADROS DE BOTÂNICA

N.º 2

SPIROGYRA LONGATA KUTZ.



LEGENDA

- | | | |
|------------------------------------|---|---|
| A. SPIROGYRA LONGATA | 2. Formação do tabique divisorio | 3. Junção dos prolongamentos celulares e conjugação dos núcleos (gametas) |
| 1. Núcleo | C. FASE FINAL COM DUAS CÉLULAS JÁ SEPARADAS | 4. Ovo já formado |
| 2. Pirenóides | D. OVOLOGIAÇÃO | 5. Ovo posto em liberdade |
| 3. Cloroleucito enrolado em hélice | 1. Células normais | E. GERMINAÇÃO DO OVO |
| | 2. Formação dos gametas | |

(FORMATO: 76, cm 5 × 56 cm)

QUADRO N.º 3

Oedogonium Ciliatum Pringsheim

(EDOOGÓNIO)

LEGENDA

A—Oedogonium Ciliatum Pringsheim.

- 1 Disco fixador.
- 2 Células vegetativas.
- 3 Seta.
- 4 Oogónio.
- 5 Núcleo das células vegetativas.
- 6 Pirenóides.

B, C, D, E, F—Esporulação.

B—Fragmento de Oedogonium.

- 1 células vegetativas.
- 2 Oogónio.
- 3 Zoósporo.
- 4 Vericela.

C—Zoósporo.

D—Germinação do zoósporo.

E, F—Fases mais adiantadas da germinação do zoósporo.

- 1 Disco fixador.

G, H, I, J, K—Ovulação.

G—Oedogonium com um macho anão.

- 1 Células vegetativas.
- 2 Oogónio.
- 3 Macho anão.

H—Fecundação do Oogónio.

- 1 Células vegetativas.
- 2 Oogónio.
- 3 Macho anão.
- 4 Anterozóide.

I—Ovo

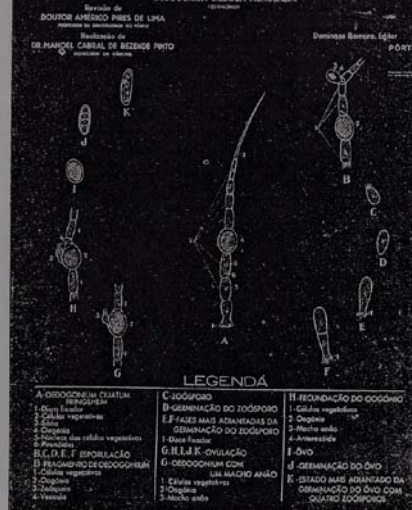
J—Germinação do ovo.

K—Estado mais adiantado da germinação do ovo com quatro zoósporos.

QUADROS DE BOTÂNICA

N.º 3

OEDOGONIUM CILIATUM PRINGSHEIM



LEGENDA

- | | | |
|-----------------------------------|---|--|
| A. OEDOGONIUM CILIATUM PRINGSHEIM | C. ZOÓSPORO | H. FECUNDACÃO DO OOGÓNIO |
| 1. Disco fixador | D. GERMINAÇÃO DO ZOÓSPORO | 1. Células vegetativas |
| 2. Células vegetativas | E, F. FASES MAIS ADIANTADAS DA GERMINAÇÃO DO ZOÓSPORO | 2. Oogónio |
| 3. Seta | 1. Disco fixador | 3. Macho anão |
| 4. Oogónio | G. OEDOGONIUM COM UM MACHO ANÃO | 4. Anterozóide |
| 5. Núcleo das células vegetativas | H. FERTILIZAÇÃO | I. OVO |
| 6. Pirenóides | 1. Células vegetativas | J. GERMINAÇÃO DO OVO |
| B. FRAGMENTO DE OEDOGONIUM | 2. Oogónio | K. ESTADO MAIS ADIANTADO DA GERMINAÇÃO DO OVO COM QUATRO ZOÓSPOROS |
| 1. Células vegetativas | 3. Macho anão | |
| 2. Oogónio | | |
| 3. Macho anão | | |
| 4. Anterozóide | | |

(FORMATO: 76, cm 5 × 56 cm)

QUADRO N.º 4

Fucus Platycarpus Thur
(BODELHA)

LEGENDA

A — Fucus Vesiculosus

1. Disco fixador
2. Císpas pilíferas
3. Conceptáculos

B — Corte de um conceptáculo

1. Oogónios
2. Paráfises
3. Anterídeos

C — Pêlo Masculino

1. Anterídeos
2. Anterídeos destacados
3. Anterozóides

D — Desenvolvimento do Oogónio

1. Paráfises
2. Exocliton
3. Oosfera em liberdade
4. Oogónio muito novo
5. Oogónio maduro com oito oosferas

E — Fecundação da Oosfera

1. Oosfera
2. Anterozóides

F — Fucus Platycarpus Jovem



(FORMATO: 76,5x56cm)

QUADRO N.º 5

Polysiphonia Fibrillosa Grev.
(POLISIFÓNIA)

LEGENDA

A — Polysiphonia Fibrillosa

B — Fragmento de Polisifónia com Anterídeos

1. Anterídeo jovem
2. Anterídeo maduro

C — Fragmento de Polisifónia com um Carpogónio Maduro

1. Carpogónio (oogónio)
2. Anterozóide

D — Carpogónio (oogónio) Maduro por Fecundar

1. Anterozóide
2. Tricogónio
3. Núcleo de tricogónio
4. Oosfera

E, F — Dois Estados do Desenvolvimento do Carpogónio

1. Anterozóide
2. Núcleo do tricogónio
3. Oosfera

G — Estado Final do Desenvolvimento do Carpogónio, conjugação do anterozóide com a oosfera e consequente formação do ovo

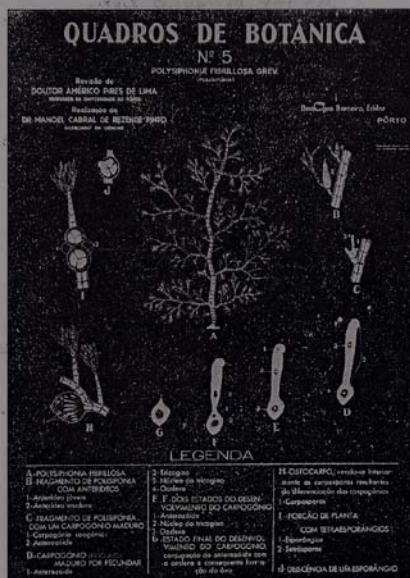
H — Cistocarpio, vendo-se interiormente os carpósporos resultantes da diferenciação dos carpogónios

1. Carpósporos

I — Porção de Planta com Tetrasporângios

1. Esporângios
2. Tetrasperos

J — Deiscência de um Esporângio



(FORMATO: 76,5x56cm)

QUADRO N.º 6

Mucor Mucedo Lin.

(BOLOR BRANCO DO PÃO)

LEGENDA

A — Mucor Mucedo Lin.

- 1 Micélio constituído por filamentos (hifas) de estrutura incompartida.
- 2 Esporângios.

B — Esporulação.

- 1 Micélio.
- 2 Hifa vertical septada superiormente.
- 3 Columela.
- 4 Esporângio.
- 5 Esporo.

C, D, E, F, G — Ovipulação.

C — Hifas provenientes de plantas diferentes e que originam os gâmetas.

D — Hifas septadas.

- 1 Hifas.
- 2 Células terminais (gâmetas).

E — Conjugação dos Gâmetas.

- 1 Hifas.
- 2 Conjugação das células terminais.

F — Ovo de Passagem.

- 1 Hifas (suspensoras).
- 2 Ovo.

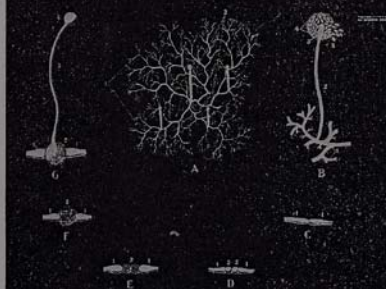
G — Germinação do ovo de Passagem.

- 1 Hifas (suspensoras).
- 2 Ovo de passagem.
- 3 Hifa proveniente da germinação do ovo de passagem.
- 4 Esporângio.

QUADROS DE BOTÂNICA

N.º 6

MUCOR MUCEDO LIN.

Revisão de
DOUTOR AMÉRICO PIRES DE LIMA
revisão de
D. MANOEL CARVAL DE MEDEIRO PINHO
revisão de
Domingos Barreira, Editor
PORTO

LEGENDA

A MUCOR MUCEDO LIN.	C, D, E, F, G — Ovipulação	F — Ovo de Passagem
1. Micélio constituído por filamentos (hifas) de estrutura incompartida	C — Hifas provenientes de plantas diferentes e que originam os gâmetas	1. Hifa suspensora
2. Esporângio	D — Hifas septadas	2. Ovo
B — Esporulação	1. Hifa	3. Germinação do ovo
1. Micélio	2. Hifa vertical septada superiormente	1. Hifa suspensora
2. Columela	3. Conjugação dos gâmetas	2. Ovo de passagem
3. Esporângio	4. Hifa	3. Hifa proveniente da germinação do ovo de passagem
4. Esporo	5. Conjugação das células terminais	4. Esporângio

(FORMATO: 76,5x56cm)

QUADRO N.º 7

Pyronema Confluens Tul.

(PIRONEMA)

LEGENDA

A — Pyronema Confluens.

- 1 Apotécia.
- 2 Hifas ramificadas de estrutura compartida, cujo conjunto constitui o micélio.

B — Primeiro estado do desenvolvimento da apotécia.

- 1 Micélio.
- 2 Anterídeo.
- 3 Tricogónio.
- 4 Oogónio (ascogónio).

C — Segundo estado do desenvolvimento da apotécia.

- 1 Micélio.
- 2 Estroma.
- 3 Anterídeo.
- 4 Tricogónio fundido com o anterídeo dando passagem aos anterozóides.
- 5 Oogónio.

D — Terceiro estado do desenvolvimento da apotécia.

- 1 Micélio.
- 2 Estroma.
- 3 Anterídeo.
- 4 Tricogónio.
- 5 Oogónio mostrando intermente o emparelhamento dos núcleos.

E — Quarto estado do desenvolvimento da apotécia.

- 1 Micélio.
- 2 Estroma.
- 3 Hifas ascógenas.

F — Fragmento de um corte da apotécia mostrando o himénio.

- 1 Paráfises.
- 2 Hifa com ascas.

E. N. OSCAHO

QUADROS DE BOTÂNICA

N.º 7

PYRONEMA CONFLUENS TUL.

Revisão de
DOUTOR AMÉRICO PIRES DE LIMA
revisão de
D. MANOEL CARVAL DE MEDEIRO PINHO
revisão de
Domingos Barreira, Editor
PORTO

LEGENDA

A PYRONEMA CONFLUENS	C — SEGUNDO ESTADO DO DESENVOLVIMENTO DA APOTÉCIA	E — QUARTO ESTADO DO DESENVOLVIMENTO DA APOTÉCIA
1. Apotécia	1. Micélio	1. Micélio
2. Hifa ramificada de estrutura compartida, cujo conjunto constitui o micélio	2. Estroma	2. Estroma
B — PRIMEIRO ESTADO DO DESENVOLVIMENTO DA APOTÉCIA	3. Anterídeo	3. Anterídeo
1. Micélio	4. Tricogónio fundido com o anterídeo dando passagem aos anterozóides	4. Tricogónio fundido com o anterídeo dando passagem aos anterozóides
2. Anterídeo	5. Oogónio	5. Oogónio
3. Tricogónio	D — TERCEIRO ESTADO DO DESENVOLVIMENTO DA APOTÉCIA	F — FRAGMENTO DE UM CORTE DA APOTÉCIA mostrando o himénio
4. Oogónio	1. Micélio	1. Paráfise
5. Oogónio mostrando intermente o emparelhamento dos núcleos	2. Estroma	2. Hifa com ascas

(FORMATO: 76,5x56cm)

QUADRO N.º 8

Funaria Hygrometrica Sibth.

(FUNÁRIA)

LEGENDA

A — Funária.

- 1 Ramo feminino.
- 2 Ramo masculino.

B — Flor masculina.

- 1 Paráfise.
- 2 Anterídio.
- 3 Anterozóide.

C — Flor Feminina.

- 1 Paráfise.
- 2 Arquegónio no momento da fecundação.
- 3 Arquegónio depois da fecundação.
- 4 Anterozóide penetrando no arquegónio.

D — Funária com Esporogónio.

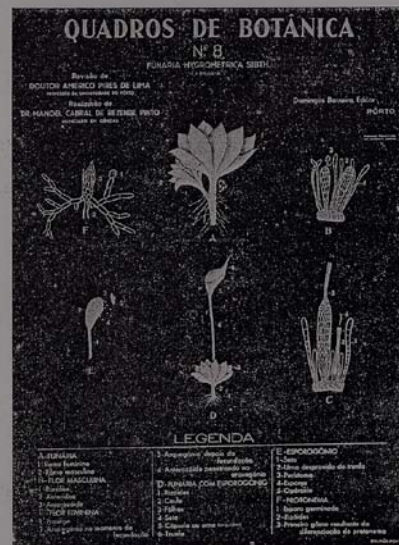
- 1 Rizóides.
- 2 Caule.
- 3 Folhas.
- 4 Seta.
- 5 Cápsula ou urna (arquéide).
- 6 Trunfa.

E — Esporogónio.

- 1 Seta.
- 2 Urna desprovida de trunfa.
- 3 Peristoma.
- 4 Esporos.
- 5 Opérculo.

F — Protonema.

- 1 Esporo germinado.
- 2 Rizóides.
- 3 Primeiro gomo resultante da diferenciação do protonema.



(FORMATO: 76,5 × 56 cm)

QUADRO N.º 9

Polypodium Vulgare Lin.

(POLIPÓDIO)

LEGENDA

A — Polypodium Vulgare Lin.

- 1 Rizoma coberto de escamas com as raízes laterais.
- 2 Folha nova (prefoliação circinada).
- 3 Folha completamente desenvolvida, vista pela página inferior.
- 4 Sôros (conjunto de arquéides).

B — Corte de uma folha mostrando o modo como se cortam os arquéides.

C — Sôro.

- 1 Arquêide, vendo-se internamente os esporângios em divisão.
- 2 Arquêide fechado.
- 3 Arquêide aberto, deixando sair os esporos. (4)
- 4 Esporos.

D — Esporo a germinar.

- 1 Esporo.
- 2 Rizóides do prótalo.
- 3 Primeiras células do prótalo.

E — Prótalo visto pela página inferior.

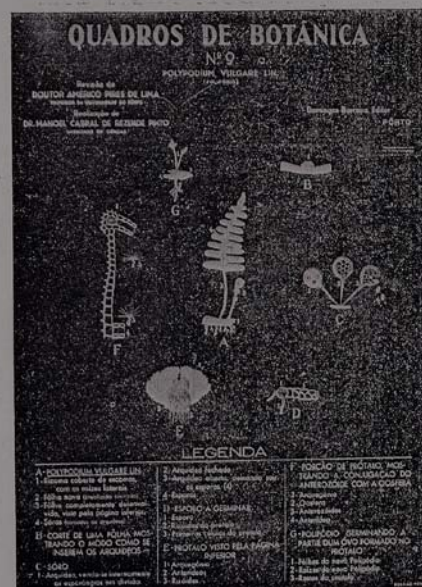
- 1 Arquegónio.
- 2 Anterídios.
- 3 Rizóides.

F — Porção de prótalo mostrando a conjugação do anterozóide com a oosfera.

- 1 Arquegónio.
- 2 Oosfera.
- 3 Anterozóides.
- 4 Anterideo.

G — Polipódio germinando a partir dum ovo formado no prótalo.

- 1 Folhas do novo Polipódio.
- 2 Raízes do novo Polipódio.
- 3 Restos do prótalo.



(FORMATO: 76,5 × 56 cm)

QUADRO N.º 10

Selaginella Denticulata Lin.
(SELAGINELA)

END A

Selaginella Denticulata Lin.

1. Raízes laterais.
2. Cau e provido de folhas desiguais dispostas a's pares.
3. Espiga de esporófitos em cujas axilas se encontram os arqueídeos.

espiga.

1. Micrarquídeos.
2. Megarquídeos.

Micrarquídeo.

1. Microsporos.

Megarquídeo.

1. Macrósporos.

Prótalo Masculino (resultante da germinação dum microsporo).

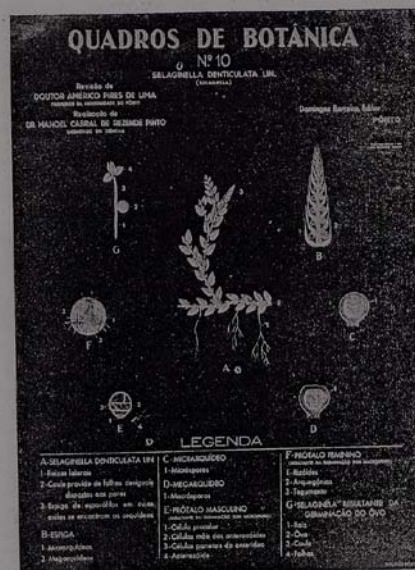
1. Célula protalar.
2. Células mães dos anterozóides.
3. Células parietais do anteroídeo.
4. Anterozóide.

Prótalo Feminino (resultante da germinação dum macrósporo).

1. Rizóides.
2. Arquegónios.
3. Tegumento.

Selaginella resultante da Germinação do Óvo.

1. Raiz.
2. Óvo.
3. Caule.
4. Folhas.



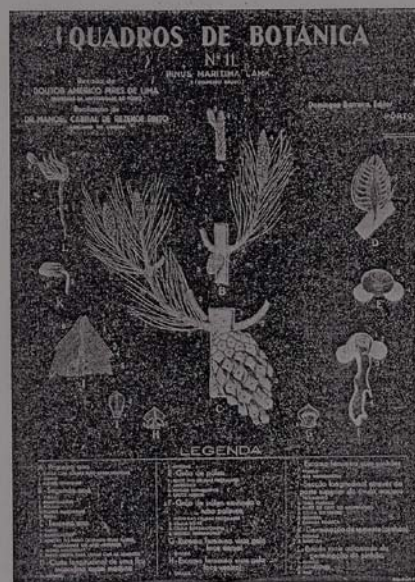
(FORMATO: 76,5x56cm)

QUADRO N.º 11

Pinus Maritima Lamk.
(PINHEIRO BRAVO)

LEGENDA

- A — Primeiro ano.
1. Caule com folhas não desenvolvidas.
 2. Gomo.
 3. Flores femininas.
- B — Segundo ano.
1. Caule.
 2. Ramificações.
 3. Folhas.
 4. Flores masculinas.
 5. Pinha.
- C — Terceiro ano.
1. Caule.
 2. Ramificações.
 3. Porção do ramo ocupado pelas flores masculinas do ano anterior.
 4. Flores masculinas.
 5. Pinha aberta para deixar cair as sementes.
- D — Corte longitudinal de uma flor masculina quase madura.
1. Estames.
 2. Anteras.
- E — Grão de pólen.
1. Resto das células protalares.
 2. Anteroídeo.
 3. Núcleo germinativo.
 4. Sacos nêreos.
- F — Grão de pólen emitindo o tubo polínico.
1. Resto das células protalares.
 2. Célula do pé.
 3. Célula espermátogena.
 4. Núcleo germinativo.
- G — Escama feminina vista pela face dorsal.
1. Óvulos.
- H — Escama feminina vista pela face ventral.
1. Óvulos.
- I — Escama feminina com pinhões.
1. Pinhão.
 2. Asa membranosa.
- J — Secção longitudinal através da parte superior do óvulo maduro.
1. Segmento.
 2. Tubo polínico.
 3. Parte do colo do arquegónio.
 4. Célula do ventre.
 5. Oostera.
 6. Câmara polínica.
- K — Germinação da semente (pinhão).
1. Pinhão.
 2. Raizcula.
- L — Estado mais adiantado da germinação do pinhão.
1. Pinhão.
 2. Cotilédones.
 3. Raiz.



(FORMATO: 76,5x56cm)

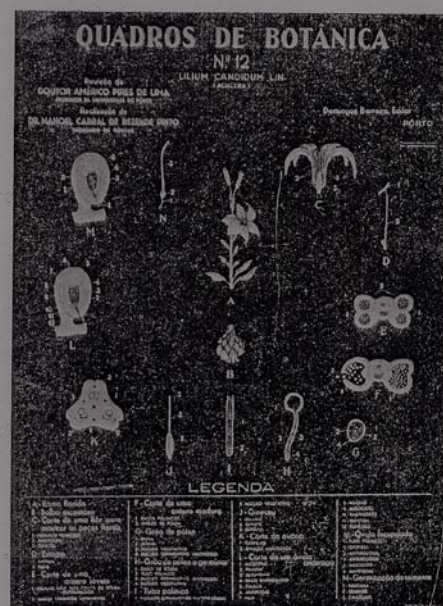
QUADRO N.º 12

Lilium Candidum Lin.
(AÇUCENA)

DA

- o florido.
o escamoso.
de uma flor para mostrar as peças florais.
Perianto petaloide.
Androeceu.
Gineceu.
Antera.
Filete.
de uma antera jovem.
Células mães dos grãos de pólen (esporangios).
Sacos polínicos (arquéios).
de uma antera madura.
Sacos polínicos.
Grãos de pólen.
de pólen.
exina. 3 Núcleo vegetativo.
Intina. 4 Núcleo germinativo (anterideo).
de pólen a germinar.
Tubo polínico.
Núcleo germinativo (anterideo).
Núcleo vegetativo.
polínico.
Núcleos germinativos (anterozóides).
Núcleo vegetativo.
Ovário.
Estilete.
Estigma.
do ovário.
Carpelos.
Óvulos anátropos.
de um óvulo anátropo.
Mecrópito. 7 Hilo.
Primina. 8 Nucelo.
Secundina. 9 Mesocisto.
Saco embrionário. 10 Sinegídeos.
Calaza. 11 Oostera.
Antípodas. 12 Funiculo.
fecundado.
Tubo polínico.
Oostera.
Anterozóide.
Anterozóide.
Mesocisto.
Antípodas.
Inação da semente.
Radícula.
Semente.
Canaliculo.

CATÁLOGO



(FORMATO: 76,5 x 56 cm)

PARA BEM APRENDER

GEOGRAFIA E HISTÓRIA

Para o ensino Liceal:

- Ciências Geográfico-Naturais, pelos Drs. Augusto Soeiro e Carlos Vilamariz, para o 1.º ano dos liceus 12\$00
- Ciências Geográfico-Naturais, pelos mesmos autores para o 1.º ciclo dos liceus 32\$50
- Ciências Geográfico-Naturais, pelos Drs. Augusto Soeiro e Carlos Vilamariz, para o 2.º e 3.º ano dos liceus 20\$00
- Ciências Geográficas, pelos Drs. Eduardo Cruz e José Garcia, para o 7.º ano dos liceus 25\$00
- Carta Corográfica de Portugal, por Oliveira Cabral, aprovada oficialmente. No formato de 1,20 x 0,80
- Em papel 12\$00
- Em tela 45\$00
- Carta das Ilhas adjacentes e do Império Colonial Português, por Oliveira Cabral.
- Atlas Geográfico (auxiliar), por Augusto Soeiro e Carlos Vilamariz, cartonado 25\$00

Para o ensino Técnico:

- História Pátria, pelo Dr. Eduardo Cruz, para as Escolas Comerciais, encadernado 17\$00
- História Pátria e História Geral, pelo Dr. Eduardo Cruz, para as Escolas Comerciais, encadernado 22\$50

CATÁLOGO

Mapas Corográficos

PARA BEM APRENDER

GEOGRAFIA E HISTÓRIA

Para o ensino Liceal:

Ciências Geográfico-Naturais, pelos Drs. Augusto Soeiro e Carlos Vilamariz, para o 1.º ano dos liceus	12\$00
Ciências Geográfico-Naturais, pelos mesmos autores para o 1.º ciclo dos liceus	32\$50
Ciências Geográfico-Naturais, pelos Drs. Augusto Soeiro e Carlos Vilamariz, para o 2.º e 3.º ano dos liceus	20\$00
Ciências Geográficas, pelos Drs. Eduardo Cruz e José Garcia, para o 7.º ano dos liceus	25\$00
Carta Corográfica de Portugal, por Oliveira Cabral, aprovada oficialmente. No formato de 1,20 x 0,80	
Em papel	12\$00
Em tela	45\$00
Carta das Ilhas adjacentes e do Império Colonial Português, por Oliveira Cabral.	
Atlas Geográfico (auxiliar), por Augusto Soeiro e Carlos Vilamariz, cartonado	23\$00

Para o ensino Técnico:

História Pátria, pelo Dr. Eduardo Cruz, para as Escolas Comerciais, encadernado	17\$00
História Pátria e História Geral, pelo Dr. Eduardo Cruz, para as Escolas Comerciais, encadernado	22\$50

Mapas Corográficos

Carta Corográfica de Portugal
Com a nova divisão administrativa

Coordenada pela Prof. Estefânia Cabreira



(FORMATO: 0m,90 x 0m,60)

Em papel, cada 6\$00
Em tela, envernizado e com réguas, cada 35\$00

Carta das Ilhas Adjacentes e do Império Colonial Português

Coordenada pelo Prof. Oliveira Cabral

Único mapa aprovado oficialmente por despacho de 3-8-45, publicado no «Diário do Governo» n.º 192—II série, de 17-8-45, depois de analisado na Repartição de Cartografia do Instituto Geográfico e Cadastral.



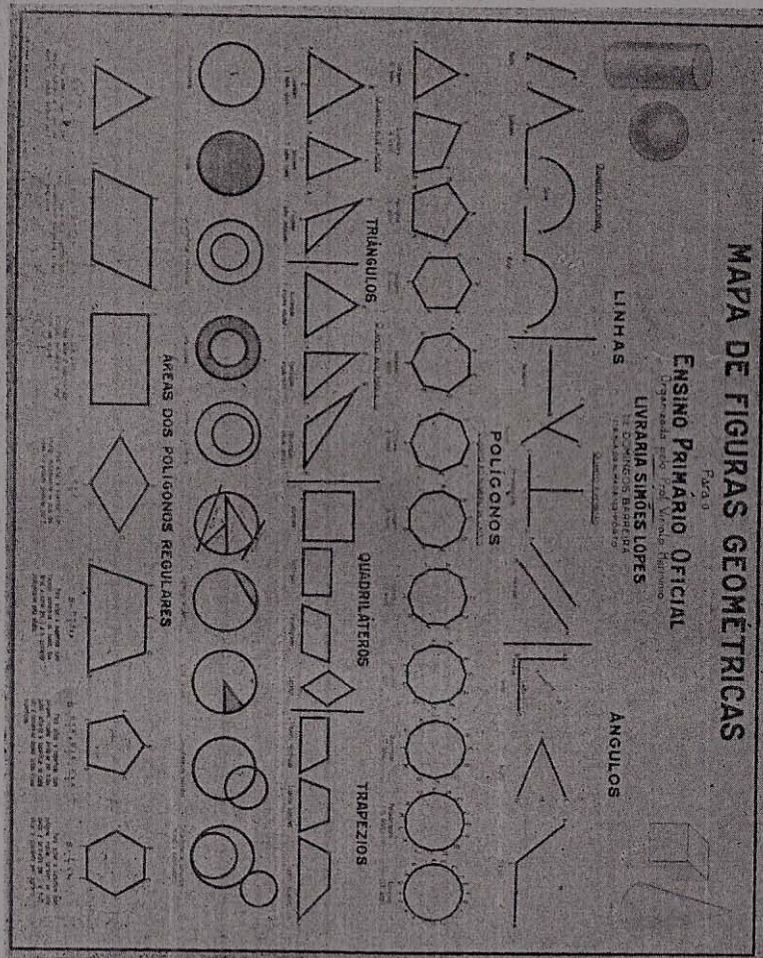
(FORMATO: 1m,19 x 1m,20)

Em papel, cada 20\$00
Em tela, envernizado e com réguas, cada 75\$00

Mapa de Figuras Geométricas

Organizado pelo

Prof. Viriato Hermínio



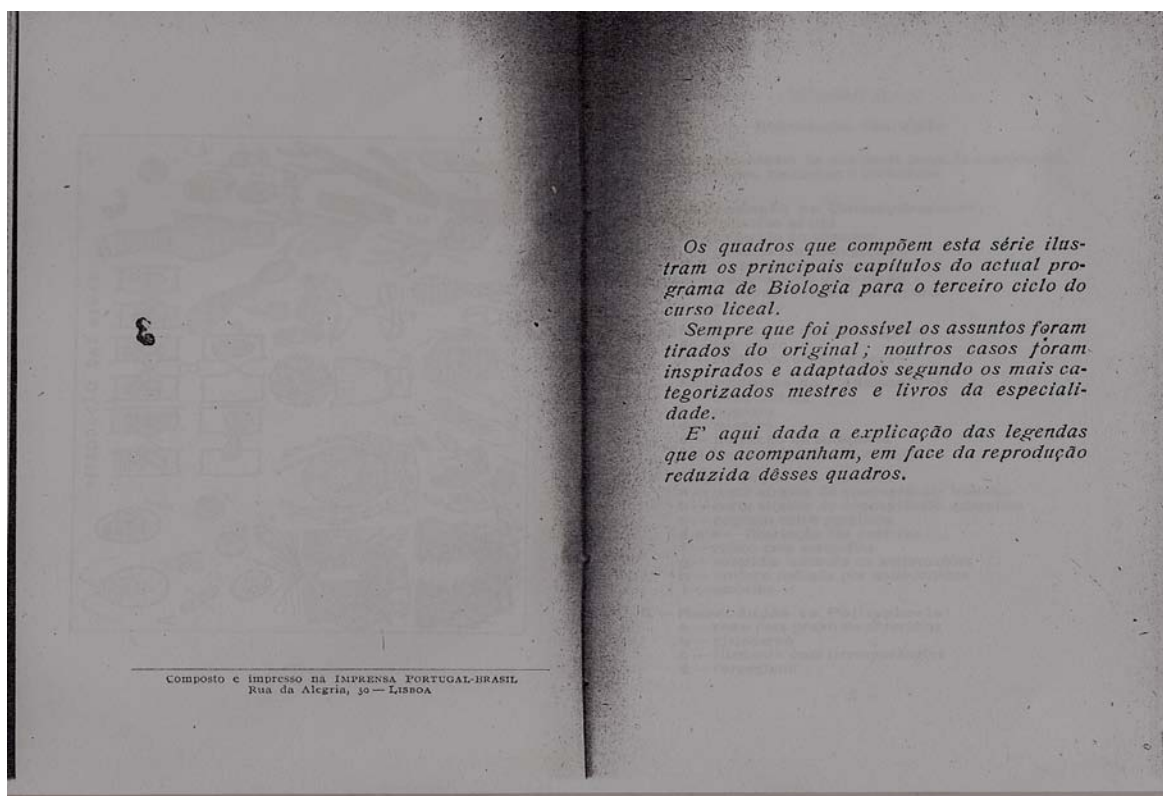
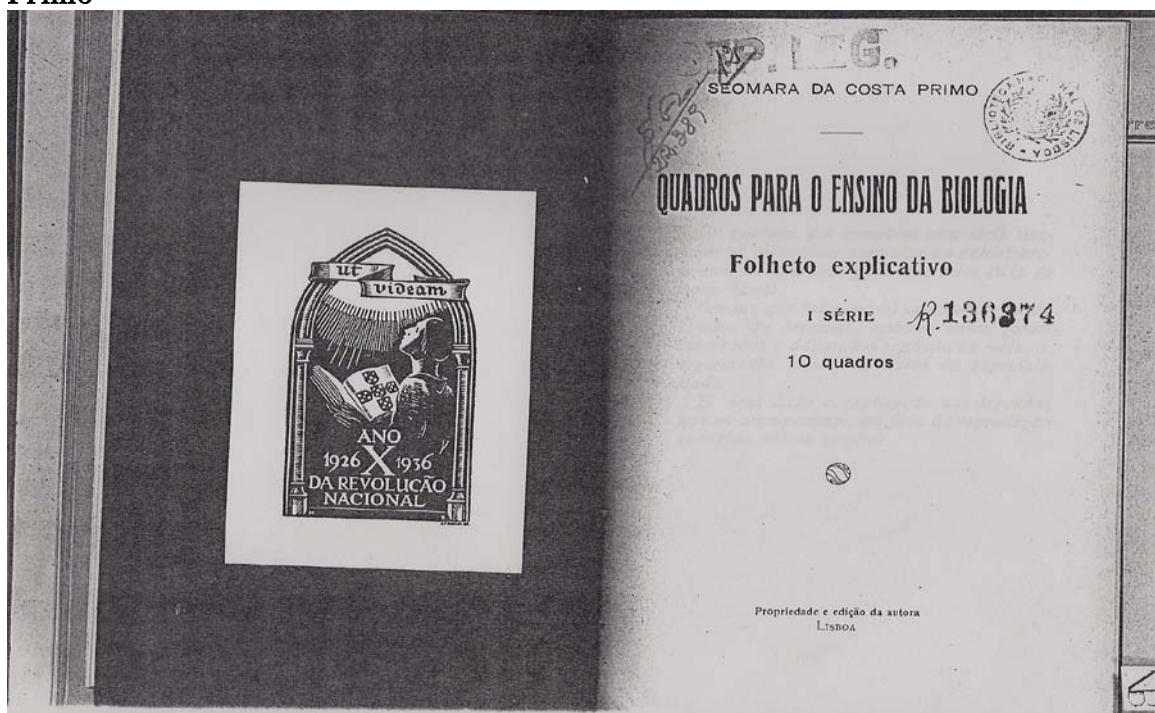
(FORMATO: $0,81 \times 1m$)

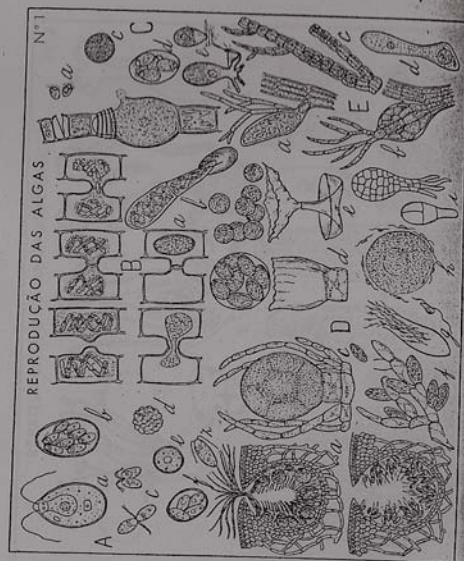
Em papel, cada 7\$50

Em tela, envernizado e com réguas, cada 40\$00

ANEXO 12

Folheto explicativo dos Quadros Para o ensino da Biologia de Seomara Costa Primo





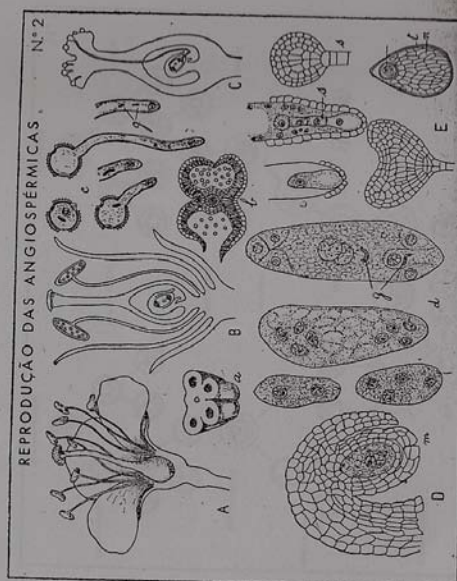
QUADRO N.º 1

Reprodução das algas

São representadas as principais fases da reprodução de algas verdes, castanhas e vermelhas.

- A — Reprodução de Chlamydomonas:**
a — indivíduo adulto
b — formação de gametas
c — gametas em conjugação
d — zigósporo em repouso
e — zigósporo em germinação
f — zigósporo formando zoósporos
z — zoósporo
- B — Reprodução de Spirogyra:**
a — zigósporo
b — zigósporo em germinação
- C — Reprodução de Oedogonium:**
a — anterozóides
b — oogónio
c — oósporo
d — formação de zoósporos
e e f — germinação do zoósporo
- D — Reprodução de Fucus:**
a — corte através do conceptáculo feminino
b — corte através do conceptáculo masculino
c — oogónio entre paráfises
d e e — libertação das oosferas
f — ramos com anterídios
g — anterídio soltando os anterozóides
h — oosfera rodeada por anterozóides
i — embrião
- E — Reprodução de Polysiphonia:**
a — ramo com grupo de anterídios
b — cistocarpo
c — filamento com tetrasporângios
d — carpogónio

— 5 —

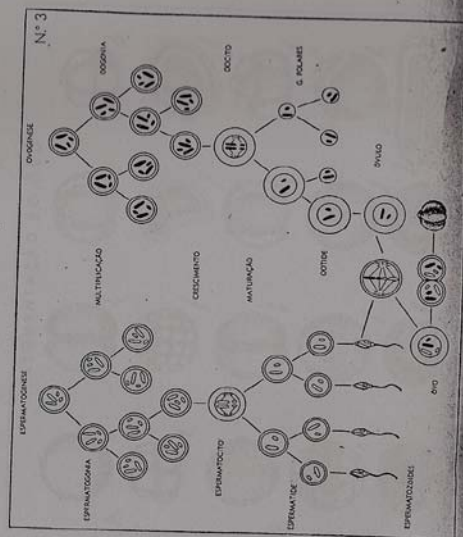


QUADRO N.º 2

Reprodução das Angiospérmicas

- A — Flor hermafrodita**
- B — Corte longitudinal da flor**
- C — Corte longitudinal do ovário de Angiospérmica, mostrando o trajecto do tubo polínico até o saco embrionário:**
a — corte transversal da antera, mostrando quatro sacos polínicos
b — corte transversal da antera, mostrando a assectada que intervém na sua deiscência
c — fases sucessivas da evolução do grânulo de pólen, até a formação dos dois núcleos masculinos
- D — Corte dum óvulo novo de Lillium mostrando o micrópilo m e o nucelo envolvente o saco embrionário**
d — fases de evolução do saco embrionário de Lillium até a constituição de oito núcleos, vendo-se os dois núcleos masculinos conjugando-se respectivamente com a oosfera e com o macrocisto, de núcleos ainda separados
- E — Fases sucessivas do desenvolvimento do embrião de Dicotiledónea, mostrando o suspensor s, e por fim, o corte da semente:**
e — embrião
t — tegumento
n — nucelo

— 7 —

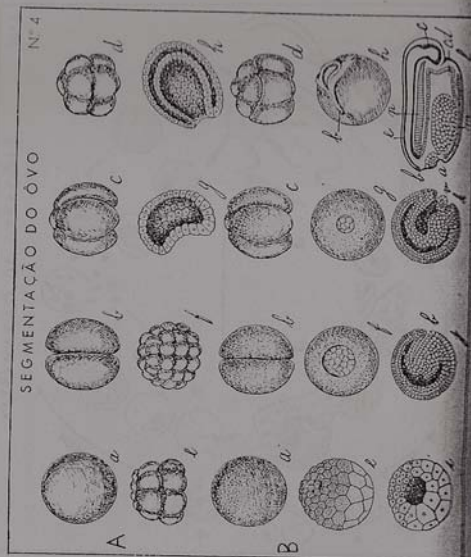


QUADRO N.º 3

Espermatogênese e ovogênese

Neste quadro está representada esquematicamente a evolução dos produtos sexuais masculino e feminino, a formação do óvulo e a sua segmentação até a fase de quatro blastômeros. Os cromossomos do núcleo masculino são representados a branco e os do feminino, a negro.

— 9 —



QUADRO N.º 4

Segmentação do ovo

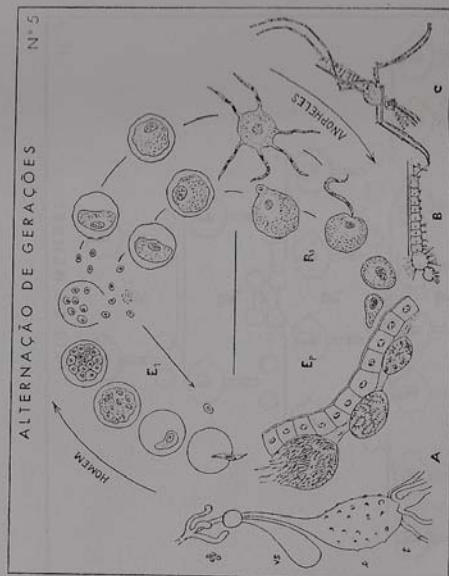
A—Segmentação do ovo de Amphioxus (holoblasta e igual):

- a—ovo
- b—fase de dois blastômeros
- c—fase de quatro blastômeros
- d—fase de oito blastômeros
- e f—mórula
- g—formação da gástrula
- h—gástrula

B—Segmentação do ovo da rã (holoblasta e desigual):

- a—ovo
- b—fase de dois blastômeros
- c—fase de quatro blastômeros
- d—fase de oito blastômeros
- e—mórula (em que as células mais pigmentadas indicam o polo animal)
- f—aparecimento dos bordos dorsal e laterais do blastoporo
- g—redução do blastoporo, vendo-se o rolião de células vitelinas
- h—formação do cordão neural
- i—corte transversal de e
- j—corte transversal de f; b, blastoporo
- k—corte transversal de g; v, rolião vitelino
- l—corte longitudinal de h:
 - b—blastoporo fechado
 - c—cérebro
 - cd—cavidade digestiva
 - m—medula
 - a—abertura anal
 - cd—cordão dorsal
 - e—espinal medula

— 11 —



QUADRO N.º 5

Alternação de gerações

Para exemplo de alternância de gerações primária é representado o ciclo evolutivo de Plasmodium vivax, sendo indicada a fase passada no homem e a passada em Anopheles:

Eq — Fase esquizogônica, dada nos glóbulos vermelhos do sangue humano

Rs — Reprodução sexual, dada no mosquito

Ep — Fase esporogônica, dada na parede do estômago de Anopheles

A — Aparelho digestivo de Anopheles:

gl — glândulas salivares

vs — ventrículo sugador

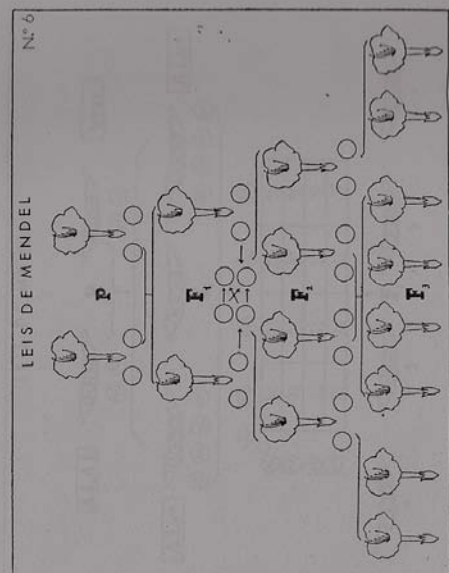
e — estômago

t — tubos de Malpighi

B — Larva de Anopheles, mostrando a posição normal na água

C — Anopheles fêmea, em repouso

— 13 —



QUADRO N.º 6

Leis de Mendel

Cruzamento de variedades branca e vermelha de Mirabilis jalapa (caso de monohibridismo):

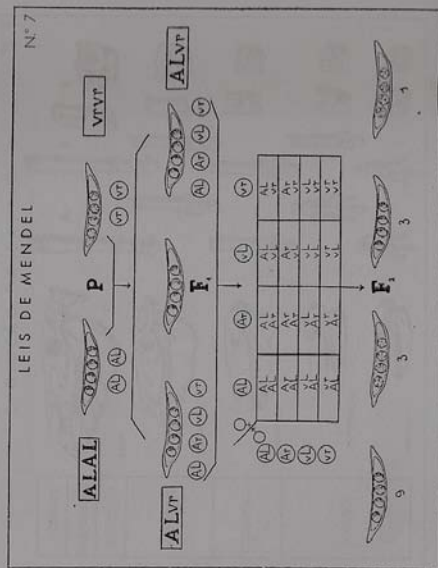
P — Pais

F₁ — Primeira geração: indivíduos todos semelhantes

F₂ — Segunda geração: indivíduos de flores brancas, rosa e vermelhas na proporção de 1:2:1

F₃ — Terceira geração: os indivíduos de flores brancas ou vermelhas de F₂ só deram indivíduos com flores dessa cor; os de flores cor de rosa comportaram-se como os da primeira geração

— 15 —



QUADRO N.º 7

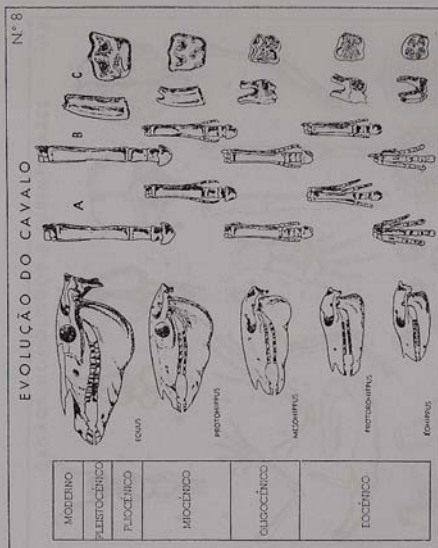
Leis de Mendel

Quando representativo dos produtos de cruzamento entre ervilhas de sementes amarelas e lisas e ervilhas de sementes verdes e rugosas (caso de dihibridismo):

P — Pais

F₁ — Primeira geração: os indivíduos têm todas sementes amarelas e lisas, carácter dominante

F₂ — Segunda geração: os indivíduos apresentam os caracteres amarelo e liso, amarelo e rugoso, verde e liso, verde e rugoso, nas proporções de 9:3:3:1 e de harmonia com os cruzamentos indicados no quadro (lei da independência dos caracteres)

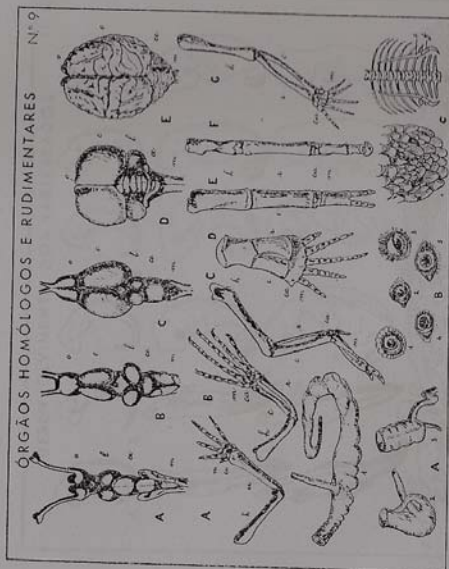


QUADRO N.º 8

Evolução do cavalo

(Provas paleontológicas do transformismo)

Neste quadro são indicadas as fases passadas pelo cavalo e apresentadas pelos seus predecessores, aparecidos nos diversos terrenos da América, país da evolução dos equídeos. Estão representados em **A**, **B** e **C** respectivamente a pata anterior, posterior e dentes dos géneros *Eohippus*, *Protorhippus*, *Mesorhippus*, *Protorhippus* (*Hipparion*) e *Equus* (cavalo actual). Vê-se a regressão do número de dedos desde quatro do *Eohippus* — descendente dum hipotético antepassado de cinco dedos — ao cavalo actual de um só dedo, com restos do segundo e quarto. Os dentes são representados de perfil e de corôa, observando-se a evolução dos molares, os mais antigos, tuberculados e de crescimento limitado, os actuais prismáticos, de crescimento contínuo e de corôa complexa.



QUADRO N.º 9

Órgãos homólogos e rudimentares

(Provas anatômicas do transformismo)

Homologia do encéfalo nos Vertebrados:

A — Selácio; B — Batráquio; C — Réptil; D — Ave; E — Mamífero

o — lobos olfativos
c — cérebro
l — lobos ópticos
ce — cerebelo
m — medula

Membro anterior direito dos Vertebrados:

A — rã; B — lagarto; C — ave; D — baleia; E — boi; F — cavalo; G — homem

h — humero
rc — rádio-cubital
c — cubito
r — rádio
ca — carpo
m — metacarpo

Órgãos rudimentares:

A — Evolução do ceco:

1 — ceco de coelho
2 — apêndice de criança recém-nascida
3 — de homem

B — Terceira pálpebra ou membrana nictitante nos Vertebrados:

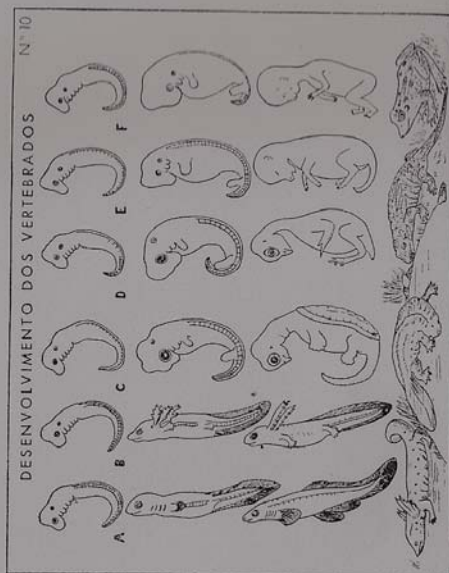
1 — tartaruga
2 — dugongue
3 — coruja
4 — macaco
5 — homem (plica semilunaris)

C — Rudimentos de membros numa serpente

Python:

i — ilíaco
f — fêmur

— 21 —



QUADRO N.º 10

Desenvolvimento dos Vertebrados

(Provas embriológicas do transformismo)

Em seis filas verticais é pôsto em evidência o paralelismo no desenvolvimento dos seguintes vertebrados:

A — Peixe

B — Salamandra

C — Tartaruga

D — Galinha

E — Boi

F — Homem

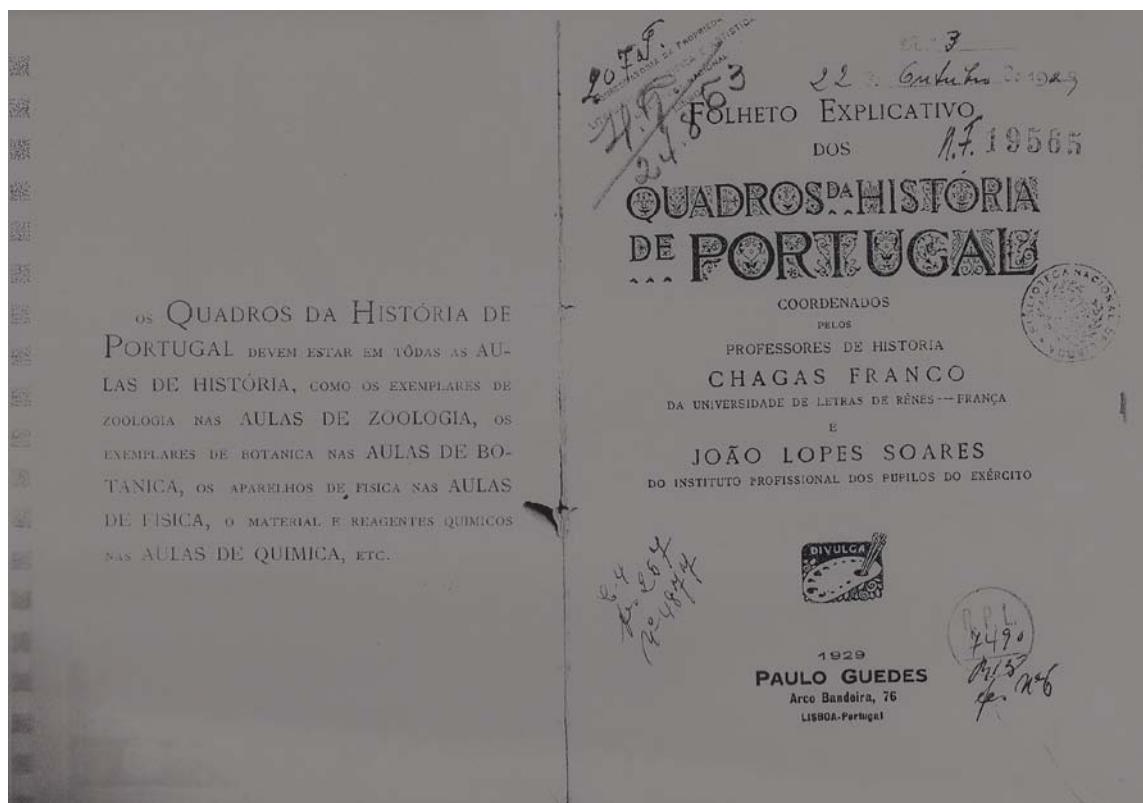
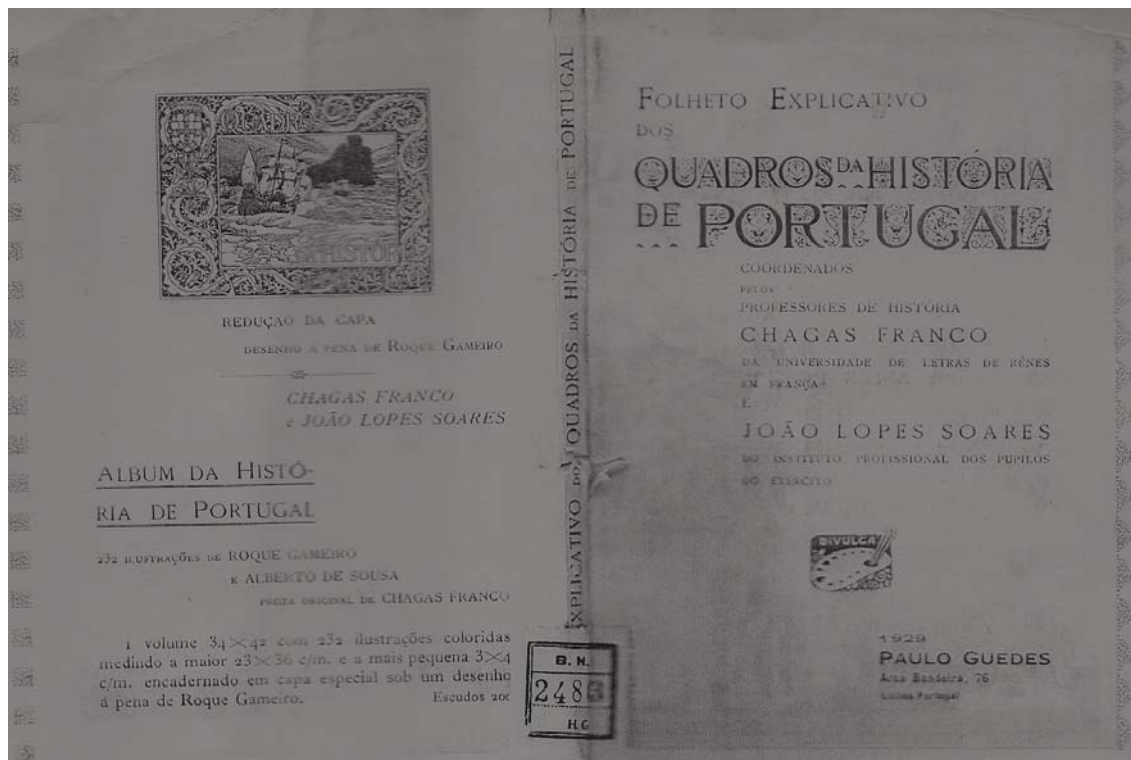
Em baixo, formas adultas de Batráquios, evidenciadas pela rã nas suas metamorfoses. Da esquerda para a direita:

Necturus maculatus, da América, de brânquias externas permanentes; *Cryptobranchus japonicus*, do Japão, de brânquias internas; *Salamandra maculosa*, de cauda no estado adulto e *Rana*, sem cauda na forma adulta.

— 25 —

ANEXO 13

Folheto explicativo dos Quadros de História de Portugal de Chagas Franco e João Lopes Soares



OS QUADROS DA HISTÓRIA DE PORTUGAL COM ILUSTRAÇÕES DE ROQUE GAMEIRO E ALBERTO DE SOUSA REPRODUZIDAS A CORES E IMPRESSAS SOBRE CARTÃO MUITO FORTE, 70 X 95, CONSTITUEM 8 QUADROS PARIETAIS, CORRESPONDENDO A 8 CICLOS HISTÓRICOS.

ABRANGE O 1.º CICLO A CONSTITUIÇÃO DA NACIONALIDADE ATÉ D. FERNANDO I; O 2.º ALJUBARROTA E O SONHO DAS CONQUISTAS; O 3.º A REALIZAÇÃO DAS CONQUISTAS; O 4.º O PERÍODO DA INDECISÃO ATÉ 1640; O 5.º O PERÍODO DA MAGNIFICÊNCIA; O 6.º O PERÍODO POMBALINO; O 7.º O TEMPO DOS FRANCESES ATÉ AO CONSTITUCIONALISMO; E O 8.º A ATUALIDADE.

Quanto mais intenso for o conhecimento da história, tanto mais firme será a consciência da nacionalidade.

DR. J. LEITE DE VASCONCELOS

E é uma maravilha de reconstituição nos trajes e na indumentária, na fauna e na flora, na verdade do episódio e na verdade do ambiente.

Estes quadros, muito utilizados nas escolas ensinam, num quarto de hora, um mundo de coisas, e o seu poder de evocação, quando assim executados com rigor e com arte, certos no conjunto e no pormenor e seguros nos efeitos de luz e nos ritmos da cor é formidável e fulminante.

São, ao mesmo tempo, cenários e acção.

Valem um compêndio de História.

Quem, como nós, a teve de aprender, decorando a data da morte dos reis e os locais onde foram sepultados, consola-se, pensando quanto se tem caminhado em pedagogia e quantas facilidades, pelo esforço da nossa geração renouadora se estão preparando para as crianças, que já não têm que fixar o ano das cortes de Lamego.

MATOS SEQUEIRA

São considerados contrafação os exemplares não rubricados pelo editor.

Suedes

1.º CICLO

ILUSTRAÇÕES DE ROQUE GAMEIRO

CONSTITUIÇÃO DA NACIONALIDADE ATÉ D. FERNANDO I

IBEROS E CELTAS

O território da península como o de toda a Europa foi habitado nos tempos prehistóricos, por vários povos entre os quais se destaca o homem do Cro Magnon como o tipo mais definido.

Esses homens prehistóricos travaram entre si lutas sangüinosas e permanentes até que os Iberos vieram estabelecer-se na península.

Os Iberos fundaram cidades, estabeleceram federações e tinham já um comércio e uma agricultura importantes quando a Ibéria foi invadida pelos Celtas.

Assim se originou a raça Celtibérica com os seus cinco grupos principais—os Cantabros, os Astures, os Vasconios, os Caláicos e os Lusitanos.

Dentre todos estes povos os Lusitanos interessam-nos de uma maneira especial por terem ocupado uma grande parte do território onde havia de mais tarde desenvolver-se a nacionalidade portuguesa.

OS ROMANOS E OS LUSITANOS

Eram os Lusitanos muito ciosos da sua liberdade e possuíam uma indomável coragem vivendo uma vida rude, sóbria e heróica que os tornava iminentemente próprios para as aventuras e a guerra.

Aníbal tinha levado muitos deles no seu exército quando fôra invadir a Itália e por isso em determinado momento a Lusitânia foi invadida pelos Romanos.

Já por esse tempo os povos navegadores do mediterrâneo os Fenícios, os Cartaginêses e os Gregos se tinham estabelecido em colônias pelo litoral, numa penetração pacífica em que o comércio progrediu e as populações a pouco e pouco se civilizavam.

Os Romanos porém, vindo em tom de guerra absolutamente resolvidos à conquista não podiam ser bem acolhidos pelas altivas populações Lusitanas — a epopeia de Viriato, a longa resistência de Sertório duramente o provaram aos invasores.

Mas Sertório, romano foragido em consequência das lutas civis de Mário e Scilla conseguiu a pouco e pouco pelas suas qualidades de atracção, pela suprema habilidade do seu governo romanizar as principais povoações da Lusitânia de maneira tão notável e profunda que toda essa parte da península se apaixonou pelas letras, pelos costumes, pela jurisprudência e pelas instituições de Roma.

Nos princípios do século v o império Romano começou a ser assaltado pelos bárbaros, e Jerônimo o general romano que governava a Espanha deixou passar para cá dos Pireneus os Vândalos, os Alanos e os Suevos.

Essas ordas ferozes devastaram a península, mas os Visigodos que vieram pouco depois exterminaram-nas quasi por completo.

Estabelecidos na península, os Visigodos tinham já na segunda metade do século v um grande poder; nos séculos vi e vii esse poder tornava-se formidável; os Visigodos começavam a assimilar a florescente civilização Romana.

Assim, os Visigodos abandonavam os seus costumes tradicionais e adoptavam os usos e as leis Romanas promulgando nos meados do século vii o *Código Visigótico*.

Era este um sistema de leis gerais applicadas a todos em igualdade de circunstâncias baseada no direito latino e nas antigas tradições Visigodas.

O *Código Visigótico* marca um grande progresso no seu tempo, não havia então por toda a Europa leis escritas; só a vindicta a *wergheld*, remissão das penas a dinheiro e o *Juizo de Deus* eram práticas seguras para se fazer justiça e por isso o Código nos prova que a Espanha era no século vii um país de adiantada civilização.

OS MOUROS

Nos princípios do século viii o império Visigótico estava em plena decadência e por isso Tarique, na batalha de Guadalete, desbaratou o último rei dos godos.

Tarique e Musa em 710 conquistaram rapidamente uma grande parte da península; Abde-Alaziz filho de Musa submeteu o resto da península e casou por amor com Egilona viuva de Roderico, o último rei dos Visigodos.

Os Musulmanos tinham-se apoderado de toda a Ibéria; só nos mais alcantilados píncaros das Astúrias Pelaio e os seus bravos companheiros resistiam ainda aos invasores.

Foi muito duradora a permanência dos Musulmanos na península; mas passada a crise violenta dos combates os árabes e os mouros dilaceram-se em sanguinolentas lutas habilmente aproveitadas pelos reconquistadores cristãos.

Assim aconteceu que os continuadores de Pelaio foram dilatando os seus domínios, para o sul e para o oriente, e enquanto a Espanha Árabe se retalhava em cinco emirados principais, já em 1085 Afonso VI conseguia apoderar-se de Toledo e de outras localidades importantes.

Os Arabes foram na península geralmente tolerantes deixando as populações cristãs a liberdade de viverem segundo as suas leis civis e a sua religião, e de conservarem os seus municípios e a sua hierarquia eclesiástica.

Além disso elles fizeram ecludir na península todas as maravilhas da sua brilhante civilização, fazendo progredir de maneira deveras notável a agricultura, as sciências, as indústrias e deixando-nos nas maravilhas de Málaga, de Córdoba e de Granada alguns dos mais perfeitos modelos da sua arquitectura.

ARMAS E UTENSÍLIOS

PREHISTÓRICOS

Chama-se IDADE DA PEDRA aquela em que o homem se servia da pedra como matéria prima para armas e utensílios; a IDADE DA PEDRA seguiu-se a DO BRONZE e a DO FERRO.

A illustração mostra um capacete, vasos, machados e lanças da IDADE DO BRONZE.

EGAS MONIZ EM LEÃO

A gravura representa o episódio tão admirável em que Egas Moniz assumiu a corte de Leão pelo seu cavalheirismo e lealdade.

Andava Afonso Henriques em guerra com Afonso VII rei de Castela, Leão e Galiza, e não só não queria reconhecê-lo como suserano como ainda pretendia apoderar-se das cidades de Tui e Orense.

Em vista disso, Afonso VII cercára-o em Guimarães no ano de 1127, e para o levantar, Egas Moniz promettera solenemente em nome do seu pupilo que este confirmaria a submissão de D. Teresa ao rei Lionês.

Pouco depois quando Egas Moniz se convenceu de que Afonso Henriques não queria submeter-se a Afonso VII, dirigiu-se a Leão com sua mulher e filhos, vestindo todos a alva dos condenados e entregou-se a vingança do rei.

Este louvou encarecidamente a fidelidade do velho a sua palavra, e em vez de o castigar apresentou-o aos seus fidalgos como um exemplo digno de ser imitado exclamando: — «Que grandes obras hã de realizar o pupilo de um tão grande cavaleiro».

TOMADA DE SANTARÉM

Já Afonso Henriques firmara em Leiria o seu poder e o sonho de dilatar os seus domínios para o sul tentava o imensamente.

No caminho de Lisboa e Santarém seria um formidável progresso mas a vila era difícil acometer, quasi inexpugnável.

Contudo, nos princípios de 1147, Afonso Henriques andou de Coimbra Mem Ramires para estudar a topografia de Santarém e o sítio onde as muralhas permitiriam mais facilmente o assalto.

Depois, a 2 de Março partiu de Coimbra, avançou até Pernes e fez intimar os mouros de Santarém de que ficavam rôtas as tréguas que com eles tinha celebrado.

Essa intimação era um ardil: fatalmente os mouros dobrando de vigilância durante esses três dias desuidar-se-iam depois; e Afonso Henriques dispunha-se a aproveitar esse descuido para o assalto.

Finalmente, na noite de 14 de Março, um tróço de 20 homens dos mais denodados, munidos de dez escadas de mão dirigidos por Mem Ramires e acompanhados pelo rei aproximaram-se do lanço do muro escolhido para a escalada.

Julgavam que esse sítio não estaria guardado; mas enganaram-se, e este primeiro desalento logo foi agravado ao reconhecerem que as escadas eram curtas e não poderiam alcançar as ameias.

Valceu-lhes a casa de um oleiro construída junto à muralha; do telhado dessa casa Mem Ramires pôde erguer uma das escadas e logo trepar por ela à frente dos mais bravos.

Debalde as sentinelas tentam gritar: «Nazarenos!»; as últimas sílabas morrem-lhes nas gargantas trespassadas—e logo os cristãos vão abrir a porta mais próxima ao audacioso Afonso Henriques.

A CONQUISTA DE LISBOA

Tomada Santarém, Afonso Henriques obstinou-se no seu sonho querido da conquista de Lisboa; e nesse mesmo verão de 1147 aproveitando o auxílio de uma importante armada de cruzados que tinha arribado ao Pôrto, veio cercar a famosa Ulissipo.

Eram os cruzados Alemães, Flamengos e Ibanheses de Arnulfo Arsechot e Cristiano de Gistell, os normandos comandados pelos irmãos Wilhelm e Saudolf Vitulo e os ingleses comandados por quatro condestáveis.

Convidados em nome do rei pelo bispo do Pôrto e atraídos por grandes promessas e pela ância do saque os cruzados acampavam agora em tórno das muralhas da cidade dispostos a tudo para a fazer capitular.

Afonso Henriques e os portugueses tinham-se estabelecido no lugar onde hoje é a Graça, os Alemães ficavam para o oriente à esquerda do rei até ao rio, os ingleses fechavam o cerco para o ocidente até ao rio, também.

A esplêndida gravura de Roque Gameiro representa o acampamento dos ingleses com as suas complicadas máquinas de guerra: a torre volante com uma ponte levadiça destinada ao assalto toda ela revestida de ramos e peles de boi, para que o pez e as outras matérias inflamáveis atiradas pelos defensores não podessem incendiar, os arietes, as catapultas, os abrigos para se poderem aproximar a salvo das muralhas.

Durava o cerco havia meses; já os sitiados sofrendo as mais rudes inclemências eram incapazes quasi de resistência, já os alemães e os flamengos cavando uma vasta mina tentavam fazer brecha na muralha.

Por fim, os sitiados discutiram as condições da rendição e a cidade foi tomada e saqueada no dia 21 de

agosto, sofrendo os habitantes dos insaciáveis cruzados quem o rei teve grande dificuldade em conter—as crueldades.

Notam-se na gravura os pequenos navios dos cruzados, com as proas, lembrando animais fabulosos andados na praia; e à esquerda da muralha vê-se o fumo do incêndio na mina, praticado pelos alemães.

MARTIM DE FREITAS EM TOLEDO

Na conjura tão perversa e complicada de que resultou a deposição de Sancho II, a grande maioria dos nobres tinham, como se sabe, tomado o partido de seu irmão o Conde de Bolonha.

Na defeccção quasi geral da fidalguia a história regista apenas os nobilíssimos casos da defesa do Castelo de Celorico, da representação feita a Sancho II pelos fidalgos de Trancoso e do rasgo de lealdade de Martim de Freitas.

A valentíssima defesa de Celorico foi dirigida pelo alcaide Fernão Rodrigues Pacheco contra as hostes pessoalmente dirigidas pelo Conde de Bolonha; os filhos de Trancoso mandaram um emissário a Sancho II quando este, na guerra com seu irmão, estava já vencido, significando-lhe a sua lealdade e homenagem; o célebre acto de Martim de Freitas Alcaide de Coimbra, foi um dos que em todos os tempos mais altamente afirmaram as virtudes da alma portuguesa.

Perdida a causa do rei, o Conde de Bolonha aproximara-se de Coimbra exigindo do Alcaide que lhe entregasse a cidade; o Alcaide respondeu que honrando seu dever só reconhecia como soberano o príncipe a quem jurara obediência.

Logo o Conde de Bolonha investiu a Cidade, mas

esta defendeu-se valentemente, e embora Sancho II estivesse então já desterrado em Espanha, o denodado alcaide preservou no seu intento declarando que Sancho II não tinha perdido os seus direitos pelo facto de se ser desafortunado.

Debalde a guarnição se revoltou, debalde o novo rei quis captar o honrado alcaide, com promessas e oferecimentos vários; tudo Martim de Freitas dignamente repeliu.

De súbito chega a notícia de que o rei deposto tinha morrido em Toledo e logo Afonso II transmitiu essa notícia ao alcaide de Coimbra dizendo-lhe que não havia já nenhum motivo para a sua heroica resistência.

E então que Martim de Freitas vai a Toledo verificar pessoalmente na admirável scena que a gravura representa a morte do seu rei; é então que para sempre deixa à posteridade o mais nobre exemplo de inquebrantável intrepidez, de respeito pelo infortúnio de austeridade e de honra inolvidável.

A RAINHA SANTA EM ALVALADE

O próspero reinado de D. Denis foi várias vezes perturbado pelas revoltas do príncipe D. Afonso por causa dos ciúmes que este tinha aos seus irmãos bastardos e nomeadamente a Afonso Sanches.

Várias vezes o país foi agitado pelas truculentas hostes do príncipe e a bela gravura tricromia de Roque Gameiro, representa precisamente um dos aspectos dessas lutas: quando em Alvalade, o Campo Pequeno dos nossos dias, as hostes do rei e do príncipe D. Afonso se iam travar em renhida peleja, Isabel de Aragão acorreu do castelo entre clérigos e pagens e santamente acalma os contendores dizendo ao marido e ao filho os suaves conselhos de amor e de paz.

A BATALHA DO SALADO

Andava o rei de Castela Afonso XI em luta com os Granadinos a quem o rei de Marrocos Abú Alhaçane viera reforçar com um poderoso exército.

Tamanha era a força dos mouros que Afonso XI mandou a rainha D. Maria pedir a seu sogro o rei de Portugal, que lhe valesse com todas as suas forças; e Afonso IV esquecendo as antigas dissensões entre ele e seu genro passou logo à Andaluzia com os cavaleiros portugueses enquanto a infantaria se concentrava com mais lentidão.

A batalha travada próximo de Tarifa nas margens do rio Salado foi para os portugueses uma verdadeira epopeia; D. Afonso IV cobriu-se nela de glória — e essa glória atingiu a verdadeira sublimidade quando o rei português se recusou a partilhar dos despojos dos vencidos.

D. PEDRO CASTIGA O BISPO DO PÔRTO

O singular carácter de D. Pedro I, a sua singular justiça teve uma das suas crises mais interessantes no episódio que a gravura representa.

Vexará o bispo do Pôrto — que era então dos mais poderosos e privilegiados senhores de Portugal — os habitantes daquela cidade e tendo roubado a mulher de um deles, ameaçara-o de morte.

Pouco depois desse facto D. Pedro entrara de visita ao Pôrto, chamara ao Paço o bispo e despojan-do-o das suas insignias, acusando-o dos seus crimes,

erguera contra ele o chicote que sempre trazia à cinta.

Estavam no paço os dois a sos, e já o bispo humildemente iremia quando o escrivão da puridade, Pedro de Alcáçova Carneiro, pretextando negócios urgentes com Castela conseguiu entrar a aplacar depois dos maiores esforços a fúria do severíssimo rei.

O CASTELO DE ALMOUROL

Este Castelo situado a 5 quilómetros da confluência do Zézere e do Tejo, a 15 quilómetros de Tomar e junto de Tancos, parece ter sido construído pelos Romanos ou pelos antigos Lusitanos.

Foi reconstruído por Gualdim Pais grão-mestre dos templários em 1160 e pertenceu àquela ordem militar. Tem quatro torres circulares, uma porta em ogiva, e uma torre de menagem coroada de ameias.

É um dos nossos mais interessantes monumentos nacionais; foi outrora cenário de muitos dramas de amor, e por isso é um dos lugares consagrados para essas poéticas lendas de cavaleiros andantes e trovadores de mours encantadas e gigantes enraivecidos.

CASTELO DE GUIMARÃES

Este antiquíssimo castelo onde a 25 de Julho de 1109 nasceu D. Afonso Henriques foi fundado com suas muralhas e maciças torres pelos meados do século x pela célebre Condessa Mumadona tia do rei de Leão, Ramiro II, para defesa de um mosteiro duplo — de frades e freiras — que ficava na baixa da colina.

Notabilíssimo no ponto de vista histórico serviu de paço ao Conde D. Henrique e sua mulher D. Teresa, e nêle de desenrolaram muitas das principais scenas dos primeiros tempos da nacionalidade

SÉ VELHA DE COIMBRA

É este um dos mais interessantes monumentos de Portugal, julga-se ter sido fundado no século vi ou vii e é de arquitectura gótica em forma de um castelo com ameias.

Mesquita durante a dominação dos mouros sofrera todas as vicissitudes das lutas de reconquista sendo pela primeira vez purificado quando Fernando Magno, tomou Coimbra em 1064.

Nela foram armados nessa ocasião vários cavaleiros cristãos entre os quais o bravo Cid.

Todos os reis portugueses da primeira dinastia lhe fizeram várias obras; nela se encontra arquitectura de várias épocas.

O TEMPLO DE DIANA EM ÉVORA

Os Romanos deram a Évora o título de *Liberalitas Júlia* e fizeram-na *município do direito latino*, isto é: consideravam os seus habitantes como tendo os direitos de cidadãos romanos.

Pela sua importância Évora mereceu dos romanos e principalmente de Sertório, o ser dotada de importantes monumentos como o *Arco triumphal* erigido por Sertório na sua melhor praça, e destruído no tempo do Cardeal D. Henrique para com os seus restos se or-

namentar o Colégio dos Jesuítas, como o aqueduto de Sertório contemporâneo daquele, e o templo de Diana cujas elegantes ruínas a gravura representa.

Julga-se que o templo de Diana tenha sido fundado pelo ano 75 antes de Cristo, com a frente ornamentada por seis colunas de ordem coríntia e os lados por oito, sendo o mais bem conservado monumento daquella época que existe na península.

O monumento escapou à fúria dos godos, foi transformado pelos árabes em mesquita e convertido em 1166 pelos cristãos, em igreja cristã.

Depois através dos séculos sofreu várias inclemências: no século xvi serviu de celeiro, nos séculos xvii e xviii estabeleceram nêle o matadouro; em 1836 foi entregue à câmara e salvo do esquecimento e desprêzo em que podia de todq aniquilar-se.

O TÚMULO DE INÊS DE CASTRO

É bem conhecida a extraordinária paixão de D. Pedro por D. Inês de Castro, e o seu mortal desgosto quando soube da morte da gentil senhora.

Logo que subiu ao trono D. Pedro procede a célebre trasladação de Inês para o mosteiro de Alcobaça onde tinha já feito esculpir o túmulo que é das mais lindas obras do cinzel em Portugal.

Esse túmulo de Inês — que actualmente se encontra ao lado do de D. Pedro numa capela expressamente preparada pelo ilustre antiquário de Alcobaça, o sr. Natividade — é com efeito dividido em edículos com episódios religiosos tendo num dos tipos a scena do juízo final em que os preitos baixam ao inferno, e os bemaventurados ascendem todos em glória ao paraíso.

Circunda todo o túmulo um friso de escudos heráldicos e no alto vê-se a estátua de Inês com a coroa de rainha e o baldaquino de santa cercado de anjos com as azas entreabertas.

A SALA MOURISCA EM SINTRA

A paradisíaca Sintra cujo abençoado encanto cativou em todos os tempos os sucessivos dominadores da península era já notável no tempo dos mouros que lhe chamavam *Chintra* ou *Zintira*.

Dos mouros restam ainda hoje em Sintra copiosas recordações e uma das mais interessantes é incontestavelmente o palácio.

Dentro desse edifício verdadeiramente privilegiado se desenrolaram muitas das cenas mais palpitantes da história nacional: D. Afonso Henriques viveu nele depois da conquista; D. João I deixou ligado a uma das suas salas a recordação de um galante episódio.

D. Afonso V, D. João II e D. Manuel melhoraram-no com obras importantes, o infeliz Afonso VI gemeu nele oito anos de cativo.

Construído sobre as ruínas de um antigo palácio árabe o paço de Sintra conserva ainda da sua primitiva: a capela e a sala que a gravura representa.

Julga-se ter sido esta a antiga sala de jantar dos árabes, e nela se vê ainda da primitiva o tanque central destinado às abluções e os azulejos, tendo como motivo ornamental a maçaroca de milho e a flor de lis.

A CAVALARIA MEDIEVAL

A gravura representa um cavaleiro do século XIII com a armadura: o cavaleiro sobraça o escudo, está coberto com a servilheira de ferro, vestido com a loriga ou lorigão, tem os braços protegidos pelos braçais e as pernas pelos coxotes.

As origens da cavalaria são um complicado problema para o historiador; sabe-se contudo que nos fins do século XI ela se desenvolveu por toda a Europa, e que pelos princípios de lealdade dos seus membros pelo seu generoso heroísmo, pela sua protecção aos infelizes concorrem para adoçar os sentimentos brutais que depois das invasões dos bárbaros tinham predominado em toda a Europa.

CRUZADO E TEMPLÁRIO

Os cruzados usavam a cruz no peito e no ombro, e foi justamente do facto de terem adoptado esse sinal que, quando Pedro, o Ermita, prêgou a primeira expedição a Jerusalém que derivou o seu nome.

A gravura representa um cavaleiro cruzado revestido da armadura empunhando o bolsão onde se ostenta também a cruz.

Ao lado do Cruzado figura o cavaleiro do Templo ou Templário com seu manto alvarento adornado também da cruz.

Tomada a cidade de Jerusalém pelos primeiros cruzados fundou-se em 1118 a ordem de cavalaria dos Templários destinada à guarda e conservação do Templo.

Essa ordem foi introduzida em Portugal em 1125 e

O D. Teresa lhe deu várias terras e castelos, tornando-se os Templários portugueses, dentro em pouco, muito ricos e poderosos.

Em 1169 Afonso Henriques concedeu-lhes a terça parte de todos os territórios que conquistassem aos mouros no Alentejo, e com efeito os Templários foram os bravos e contribuíram tão poderosamente para a conquista do território português aos mouros, que quando em 1311 o papa Clemente V extinguiu a ordem, Denis defende-os dedicadamente, evitou que aos templários portugueses fossem confiscados os bens, e criando a nova Ordem de Cristo admitiu nela todos os Templários existentes em Portugal, declarando terminantemente que a ordem de Cristo se fazia em substituição da dos Templários.

A ordem do Templo tinha em Portugal, onde a gravura dos seus cavaleiros se afirmou com tanto relevo, vários castelos e vilas importantes, como Pombal, Mouradouro, Soure, Cardiga, Pinheiro e Tomar.

FRADE

Os frades representaram um papel deveras importante na antiga vida portuguesa, até à extinção das ordens religiosas em 1834, por Joaquim Antonio de Aguiar.

Tão ricos eram a grande maioria dos mosteiros e conventos que mais de uma terça parte do país pertencia às comunidades.

Já em Lisboa havia à data da extinção, trinta conventos de frades: graciosos, dominicanos, capuchos, loios, torneiros, trinos, paulistas, irlandeses, ingleses, caetanos, marianos, arrábidos, bentos, congregados, e dezacete conventos de freiras: freiras de Santana, de

Santa Clara, de Santa Marta, da Esperança, da Nazaré, do Mocambo, do Sacramento, da Porcimentá, etc.

TROVADOR

Os trovadores foram os poetas líricos da Idade Média. Foi na provença pelas suas condições geográficas e políticas que a poesia dos trovadores se desenvolveu e atingiu o mais alto esplendor.

Nessas províncias do sul do Loire onde se falava a língua de OC as qualidades e o génio amoroso da raça contribuíam poderosamente para que as canções revestissem os característicos mais apaixonados do amor aos mais acerados epigramas em que se combatia a truculência dos senhores feudais.

Entre as várias espécies que os trovadores cultivavam destacavam-se o *plant* em que se lastimava a perda da amante ou dum herói, as *tensões* em forma de diálogo para a discussão de pontos de amor ou de moral, o *torneio* ou *tensão* com mais de dois interlocutores, as *serranilhas*, as *baladas*, as *epistolares* e *novelas* composições bucólicas, religiosas ou morais, e as *cantigas de escárneo e maldizer*.

Havia entre os trovadores uma solidariedade tão íntima como se todos fossem irmãos; e com efeito, embora pertencendo às mais diferentes classes sociais todos assim se consideravam: todos os trovadores eram entre si iguais.

O lirismo tinha irradiado da Provença para todo o sul da Europa; nos meados do século XII, Portugal foi visitado por muitos trovadores célebres que acompanhavam na *nota*, antigo instrumento de corda, as suas canções.

D. Afonso III protegeu muito os trovadores do seu tempo; D. Denis cultivou pessoalmente a poesia provençal com tanto brilho que foi um dos mais admiráveis poetas líricos da Espanha Medieval.

OURIVESARIA MEDIEVAL

A ourivesaria medieval foi na sua quasi totalidade consagrada a assuntos religiosos; muitos dos ourives viveram mesmo e trabalharam dentro dos conventos.

Nos séculos XI e XII fizeram-se verdadeiras maravilhas de ourivesaria em varios pontos da península; a protecção do alto clero e a das ordens religiosas contribuiu poderosamente para o desenvolvimento desta arte que entre nós deixou produtos tão dignos de apreço como os representados na gravura que são cofre-relicário bizantino, cruz processional em bronze, cálice de prata dourada, báculo, mitra, coroa e vaso.

A França abasteceu durante largo período os mais países por encomendas dos soberanos, bispos e magnates. Essas influências ligam-se com as tradições dos joalheiros, dos bisantinos e sobretudo dos visigodos e dos árabes. Ora estas correntes foram comuns às nacionalidades da Península-Ibérica; e estudar a ourivesaria espanhola neste período, antes do gótico português, equivale a estudar a nossa.

Assim cá, como em Espanha, a ourivesaria do século XII tem dois caracteres: os labores, a filigrana, a aplicação de pedras preciosas dão-lhe o carácter visigótico; os esmaltes denotam a influência bizantina.

No século XIII, para o termo, incide já na ourivesaria o estilo agival em pináculos, flores, etc., a mistura de cinzelado com figurações humanas e fantásticas, e os reflexos de gótico, denotam o período de transição.

ção. No século XIV acentuam-se os caracteres góticos, modificam-se as linhas, as obras tomam um aspecto architectural.

Houve um esmaltador célebre, foi o português Frei Teófilo, mestre esmaltador de Limoges.

MOEDAS

A primeira gravura representa um *dinheiro* em *bilhão* do tempo de Afonso IV.

D. Fernando I usou as moedas do reinado anterior e mandou cunhar moedas em ouro, prata e bilhão. A gravura representa uma *barbuda* em prata e pesava cada uma quasi 87 gramas; tem a legenda: *SI DOMINI NIHI ADJUTOR NON TIMEBO*, um escudo com as quinas, tem a figura em meio corpo representando o rei, com coroa e capacete de viseira caída.

A letra L indica que foi layrada em Lisboa.

D. Sancho I, *maravedi Aureo* ou *soldo de ouro*, tem a legenda de *SANCIUS RESC PORTUGALIS*, e no anverso *IN NOMINE PATRIS ET FILII SPIRITUS SANTI AMEN*, no reverso; tem no campo o rei coroado, a cavalo, segurando uma espada na mão, e uma pequena cruz, e no reverso cinco escudos de 4 arruelas em cruz, intercaladas de quatro estrelas de seis bicos. Tiveram curso de 1185 a 1212, substituíram os antigos *soldos romanos* e valiam 2 libras e meia.

D. Afonso IV fez cunhar em prata os *dinheiros novos* ou *dinheiros Alfonsi*.

SELOS

O selo que se atribui a D. Afonso Henriques é de cera vermelha abetumada, e encontra-se numa doação feita no Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, do couto de Quiayos, Lavaos e Eymde, em Junho de 1133.

O selo de D. Afonso II está numa escritura feita em 1210 em Coimbra, à Rainha D. Urraca e tem a legenda: *SIGILLUM DOMINI ALPHONSI REGIS PORTUGALENSIS*.

BANDEIRAS

Ao tempo em que foi fundada a nacionalidade portuguesa não havia bandeiras nacionais propriamente ditas, isto é, bandeiras que representassem o estado político da nação. Datam estas últimas do fim do século XVIII e princípios do século XIX. Até então as tropas eram conduzidas ao combate sob a bandeira *pessoal* dos seus chefes militares.

Estas bandeiras *pessoais* tinham as mesmas cores e a mesma disposição dos atributos heráldicos representados nos escudos desses chefes.

Assim a bandeira de D. Afonso Henriques era branca com a cruz azul, como branco com a cruz azul era o seu escudo.

Ha documentos pelos quais se prova que no reinado de D. Sancho I tanto na bandeira real como no respectivo escudo pessoal, foi substituída a cruz lisa e direita por uma outra também de cor azul, formada por cinco escudetes separados entre si, cada um deles ornado de onze pontos brancos, dispostos em cinco fileiras horizontais, a primeira, e terceira das quais com

três pontos brancos, a segunda e quarta com dois e a última com um só. Destes cinco escudetes os três centrais eram dispostos verticalmente e os dois laterais horizontalmente com as pontas voltadas para o centro.

A tradição afirma que no tempo de D. Afonso Henriques já esta modificação fôra feita.

D. Afonso II e D. Sancho II usaram esta mesma bandeira. D. Afonso III, porém, para celebrar o seu casamento com uma princesa castelhana juntou ao seu escudo e portanto à sua bandeira, uma orla ou bordadura encarnada com castelos de ouro, por ser encarnada com um castelo de ouro a insignia heráldica dos reis de Castela. Desta mesma bandeira usaram os seus sucessores até D. Fernando.

Na conquista de Portugal sobre o domínio árabe e ainda nas guerras que se lhe seguiram, tiveram os portugueses por poderosos auxiliares os mestres das ordens do Templo, de S. João de Jerusalém, de Évora (depois chamada de Aviz) e de S. Tiago. As bandeiras desses chefes, unidas à bandeira real, tremulavam igualmente vitoriosas nos nossos campos de batalha medievais até ao reinado de D. Fernando.

2.º CICLO

ILUSTRAÇÕES DE ALBERTO DE SOUSA

ALJUBARROTA E O SONHO DAS CONQUISTAS

FERNÃO VASQUES FALANDO AO POVO

A funesta paixão de D. Fernando por D. Leonor Teles, já casada com João Lourenço da Cunha, provocou a indignação e o desgosto dos portugueses.

Essa indignação chegou a tal ponto, que ao correr a notícia de que o rei queria casar com a ambiciosa Leonor, o povo de Lisboa se reuniu à porta do convento de S. Domingos, e daí capitaneado por Fernão Vasques, se dirigiu tumultuariamente ao paço para falar ao rei.

Fechadas precipitadamente as portas do paço, ante a multidão furiosa Fernão Vasques, disse em nome de todos, a alguns privados do rei, que vinham ali para não consentirem no apreguado casamento porquanto este *«fasia grão nójo, a Deus, aos fidalgos e a todo o povo»*, e nem eles queriam *«perder um tão bom rei como ele, por uma má mulher que o tinha enfeitado»*.

28

Logo o rei mandou dizer, que não pensava em casar com Leonor Teles, e que o esperassem no dia seguinte à porta de S. Domingos para se entenderem a este respeito.

No dia seguinte, debalde o povo esperou o rei; D. Fernando fôra para Santarém com Leonor Teles e de lá, impulsionado por esta, expediu as mais rigorosas ordens contra os amotinados de Lisboa, pagando Fernão Vasques no patíbulo a sua tão nobre e generosa audácia.

MORTE DO CONDE DE ANDEIRO

Falecido D. Fernando, Leonor Teles, logo provou toda a perfídia do seu carácter, pretendendo fazer ao povo varias concessões, como o de expulsar os judeus dos lugares públicos, e a de demitir o tesoureiro da alfândega de Lisboa.

Os habitantes de Lisboa queriam mais; pretendiam tomar parte dum conselho especial encarregado da resolução dos negócios mais importantes; e a rainha a todos acolhia, a todos pretendia embriagar para conseguir os seus propósitos.

Contava Leonor Teles, ludibriando o povo de Lisboa, conseguir que sua filha D. Beatriz e seu genro D. João I de Castela, fôsem aclamados reis de Portugal; e com efeito, em varias localidades os arautos saíam a público, procedidos do pendão, gritando:

Real, real, pela rainha D. Beatriz de Portugal.

Mas em Lisboa, quando o Conde de Ceia, ia a caminho da Sé, o povo amotinou-se e não o deixou passar; em Santarém, e em Elvas a indignação atingiu o auge aos gritos de: *Real, real, por Portugal.*

Acabadas as exéquias por alma de D. Fernando,

29

D. Nuno Alvares Pereira, o Mestre de Aviz, e outros denodados partidários da independência portuguesa, resolveram precipitar os acontecimentos em virtude de o rei de Castela estar já retinindo tropas para invadir Portugal.

E então que Álvaro de Pais, homem muito estimado pela população de Lisboa, e que fôra Chanceler de D. Pedro e de D. Fernando, esboça o plano da morte de Andeiro, o poderoso amante da rainha, geralmente detestado por todos; em determinado dia o mestre de Aviz entraria no paço para matar o Andeiro e o seu pagem Gomes Freire percorreria, a cavalo, as ruas gritando: *que acudissem ao mestre porque o matavam.*

Era o plano destinado à sublevação do povo; o êxito devia ser completo, nesta altura, porém, Leonor Teles lembrou-se de mandar o mestre de Aviz como fronteiro para o Alentejo; mas D. João, a três léguas de Lisboa, retrocedeu disposto à execução do plano de Álvaro de Pais.

Entrando no paço com os seus mandou dizer à rainha que precisava falar-lhe, e pouco depois na câmara de Leonor Teles entre os muitos fidalgos que a cortejavam viu o Andeiro ajoelhado diante dela a falar-lhe baixinho.

Então pretextou que eram poucas as forças de que dispunha, precisava de mais homens de armas; e emquanto a rainha mandava buscar o livro dos vassallos e enquanto o escrivão da puridade lia pausadamente os nomes nêle inscritos o mestre um pouco perturbado falava com o Conde de Barcelos, esperava o momento.

Tinham-no convidado para o jantar; já todos iam saindo quando o Mestre chamou de parte o Andeiro como para lhe falar a sós.

Então puchando pela espada dirigiu-lhe à cabeça um terrível golpe e logo os seus o acabaram às cutila-

das enquanto os pagens, segundo o plano concebido, gritavam pelas ruas que queriam matar o Mestre.

Logo o povo acode com escadas, com archotes e armas, e quando o mestre de Aviz apareceu a uma das janelas vitoriou-o a mais louca das manifestações «Vinde a nós e dai ao demo esses paços» — gritava-lhe a multidão frenética no arrebatamento da sua alegria heróica.

AS CÔRTEIS DE COIMBRA EM 1385

A gravura representa um dos célebres episódios das côrtes de Coimbra quando João das Regras depois de ter sustentado que os direitos dos filhos de Inês de Castro eram ilegítimos provou que a coroa só podia pertencer ao mestre de Aviz.

É interessante a atitude do grão-doutor revestindo a lôba dos juriconsultos do seu tempo, tendo na mão os pergaminhos que provavam a invalidez do casamento de D. Pedro com D. Inês de Castro.

BATALHA DE ALJUBARROTA

A cavalaria portuguesa sob o comando de D. João I acometendo bravamente as hostes castelhanas, já de posse dos *frons* até então desconhecidos em Portugal, tinha decedido o fulminante êxito dos partidários da liberdade nacional.

É esse episódio tão importante da batalha o representado na gravura onde no meio dos combatentes, acima das armaduras e dos escudos brazonados, tremulam num sôpro vivificador de glória e de esperança

a bandeira do rei, a do condestável D. Nuno Álvares Pereira tôda sagrada com os seus motivos religiosos a sua heráldica igregia, o pendão verde dos namorados e a signa tôda em branco esartejada com a linda cruz da ordem de S. Tiago.

O DECEPADO

A batalha de Toro está para a história de Castela como a de Aljubarrota para a história portuguesa; os castelhanos lutaram em 1476 pela sua independência como os portugueses tinham lutado em 1385.

Com efeito, o ambicioso D. Afonso V com o intuito de suceder ao trono de Castela tinha casado em segundas núpcias com sua sobrinha D. Joana, filha de Henrique IV o desregrado rei castelhano.

Aconteceu porém, que como os castelhanos tivessem preferido a D. Joana, a infanta Izabel casada já com D. Fernando rei de Aragão e que tão habilmente havia de conseguir a unificação da Espanha.

Afonso V reünindo à pressa um exército entrou por Castela, e depois de vários incidentes se encontrou em Toro com o exército de Fernando.

A batalha de Toro não foi uma derrota para os portugueses; pelo contrário, a parte do exército português comandada pelo príncipe D. João derrotou os espanhóis que a defrontavam, mas foi positivamente uma condenação para as loucas pretensões de Afonso V.

Nesta batalha de Toro deu-se um dos mais brilhantes episódios da nossa história militar, os portugueses comandados directamente por Afonso V foram postos em desordem pelos espingardeiros castelhanos e a própria bandeira real portuguesa esteve em sério perigo.

Então contra um punhado de inimigos encarniçados o alferes Duarte de Almeida defende heróicamente a bandeira; quando as cutiladas lhe deceparam as mãos segura a bandeira com os dentes e só a abandona crivado de golpes, exangue quasi deixando na sua desesperada bravura um dos mais legítimos títulos de glória dos anais do heroismo português.

A CONQUISTA DE CEUTA

Resolvida a expedição a Ceuta e ouvidas as informações do prior do Hospital, a esquadra levantou ferro a 25 de Julho precisamente seis dias depois da morte de D. Felipa de Lencastre.

O mau tempo prejudicou a viagem obrigando muitos dos navios a arribarem a Tarifa; mas logo que as forças principais desembarcaram com os infantes D. Henrique e D. Duarte os mouros tomados de pânico mal puderam resistir ao formidável ímpeto dos portugueses.

Só a cidadela resistiu até ao dia seguinte de manhã; foi então que João Vaz de Almada asteou nas muralhas a bandeira de S. Vicente padroeiro de Lisboa.

A gravura representa um dos mais notáveis aspectos do assalto dos portugueses, quando Vasco Martins de Albergaria, o primeiro que entrou na cidade, irrompeu com alguns companheiros de armas pela porta de Almina a dar nos mouros.

O INFANTE D. HENRIQUE EM SAGRES

D. Henrique depois da conquista de Ceuta, fixou definitivamente a sua residência em Sagres para de todo se consagrar às explorações marítimas.

Durante quarenta anos o Infante reünindo junto de si os mais notáveis astrónomos, matemáticos e os mais ousados marinheiros do seu tempo, ferverosamente trabalhou no plano colossal de que tanta glória havia de resultar à sua pátria: descobrir os confins do mar tenebroso, chegar à Índia e trazer para Lisboa o comércio e as riquezas do oriente.

Os produtos do oriente vinham então pelo mar Vermelho e depois pelo Egipto, ou através da Ásia menor até ao Mediterrâneo, donde eram concentrados em Veneza; a poderosa República distribuía-os depois por toda a Europa.

Descoberto um caminho por onde se trouxessem directamente esses produtos para Lisboa, facilmente se concentrariam na capital portuguesa os tesouros dos países orientais; era este o principal designio do infante D. Henrique, foi até o nobre estímulo dos imortais navegadores que, como Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral, conseguiram realizar as suas idéas.

Os trabalhos náuticos do infante D. Henrique foram verdadeiramente importantes; a lista dos descobrimentos realizados no seu tempo desde o da Ilha do Pôrto Santo por Bartolomeu Perestrelo é verdadeiramente notável. Quando o Infante D. Henrique morreu já o mapa das costas de Africa estava em grande parte desvendado pelos portugueses, já as construções navais tinham progredido imenso, e a terra fértil da Guiné com as suas especiarias, o seu ouro, o seu marfim, os seus negros membrudos, ignominiosamente destinados à escravidão, começava a ser explorado pelos portugueses.

O MOSTEIRO DA BATALHA

Em memória da gloriosa batalha de Aljubarrota, D. João I mandou construir o maravilhoso mosteiro que sendo um dos mais belos edifícios do mundo, mereceu ao célebre cardeal Justiniano o comentário: «Vi um novo templo de Salomão».

As linhas gerais da Batalha são em estilo gótico-normando; o seu plano foi esboçado no tempo de D. João I, segundo alguns por Mateus Fernandes, segundo outros por Afonso Domingues que foi o primeiro construtor.

No edifício da Batalha tão verdadeiramente belo na policromizada luz dos seus vitrais, no mimoso rendilhado das suas colunatas tudo é grande e sublime, desde a capela do fundador e as graciosas naves do templo, até ao claustro, as capelas imperfeitas e os terraços que, contrariamente aos edifícios góticos, predominam nesta construção.

A Batalha é toda construída no calcário branco da região que pela sua grande plasticidade permite dar aos ornatos uma delicadeza de verdadeiras rendas; a igreja tem oitenta metros de comprimento, vinte e dois de largo e trinta e três de alto, é tão alegre e tão clara que, segundo a pitoresca frase de frei Luis de Sousa, nas noites de luar se vê dentro dela como no meio da rua.

Na capela do fundador encontra-se ao meio, sob a cúpula, com esplendidos ornatos e legárias, o túmulo de D. João I e de Felipa de Lencastre, tendo em cima suas estátuas jacentes com as mãos direitas enlaçadas no símbolo heráldico de fé.

Em volta da capela as paredes de mármore abrem-se em admiráveis túmulos onde foram depositados vários príncipes da dinastia de Aviz, entre eles o

célebre infante D. Henrique fundador da Vila de Sagres e promotor dos descobrimentos portugueses.

A ENTRADA NA CASA DO CAPÍTULO DA BATALHA

É uma das mais interessantes dependências do mosteiro e a mais admirável de todas pelo arrôjo da construção.

Com efeito é a casa do capítulo um salão enorme com 76 metros de perímetro todo coberto de uma abóboda que não tem a menor coluna ou pilar que a sustente.

A construção dessa prodigiosa abóboda foi extremamente difícil; duas vezes tentada pelo arquiteto flamengo Duquet.

Ela desabou ao tirarem-se os *simplices* e só Afonso Domingues a conseguiu acabar, com uma tão perfeita solidez que ainda hoje é a admiração de todos.

AS CAPELAS IMPERFEITAS

São a parte mais exuberantemente bela do mosteiro.

A sua magnificência é indescritível os seus rendilhados verdadeiros primores.

O visitante não se cansa de admirar o inigualável pórtico onde cada pormenor, cada figura, cada relêvo são verdadeiras maravilhas de arte.

As capelas imperfeitas, assim chamadas porque nunca foram acabadas como se só o céu azul de Por-

tugal podesse cobrir a sua admirável sumptuosidade, são obra do rei D. Manuel.

O venturoso sucessor de D. João II destinava-as a mausoleu para si e para os seus descendentes, e por isso se lhes chama também Rotunda de D. Manuel.

Deviam ser encimados por uma última flecha—a flecha tão característica dos edifícios góticos que devia dominar toda a vasta fábrica do mosteiro.

ESTANDARTE E ESPADA DO CONDESTÁVEL

É deveras interessante a espada do Condestável e as lendas que lhe dizem respeito, principalmente a do Alfagema de Santarém quando lha carregou e anunciou as suas vitórias e o seu futuro título de Conde de Ourém.

O estandarte de D. Nuno Álvares Pereira devidido em quatro partes pela cruz de Cristo é constelado de imagens piedosas entre as quais se destacam: Santo António, S. Tiago, S. Jorge e S. João.

PRELO

A gravura representa um dos mais antigos prelos conhecidos no país.

Sabe-se que a primeira tipografia que houve em Portugal se estabeleceu em Leiria, e que nela foram impressas as poesias do infante D. Pedro em 1466, nove anos depois da descoberta de Guttemberg e quatro anos antes de haver imprensa em Paris.

Parece que a tipografia de Leiria foi a primeira de toda a península e que esta arte se desenvolveu muito em Portugal, pois que o *Cancioneiro* de Resende foi impresso em Lisboa em 1516.

UM TORNEIO MEDIEVAL

A gravura representa um dos combates simulados tão vulgares nas festas da Idade Média em que os cavaleiros se batiam por uma dama ou por uma causa.

Deve notar-se que os cavaleiros completamente cobertos pela armadura apenas se distinguem pelas cores dos escudos.

Ao fundo do campo, na tribuna as damas seguiam impacientemente as alternativas da luta, são elas os verdadeiros juizes, prontas a premiarem o vencedor.

MAIÚSCULA

Antes da invenção da imprensa os livros eram verdadeiros cadernos em pergaminho onde os copistas levavam muito tempo a reproduzir pacientemente os originais.

O pergaminho tinha sido usado pela primeira vez na cidade de Pergamo, na Ásia Menor, e os copistas eram verdadeiros artistas, tão maravilhosamente dedicados à sua profissão que nos deixaram nos manuscritos verdadeiros primores.

As primeiras letras de cada parágrafo onde cada capítulo das obras eram tão preciosas pela delicadeza e pelo colorido que ainda hoje nos encantam; encon-

tram-se muitas dessas letras admiráveis nos nossos velhos codexes, nos nossos cancioneiros, e até em muitos livros religiosos.

VIROTE E BESTA

A besta era uma arma de arremêço neurobalística usada na Idade Média pelos guerreiros que combatiam a pé.

Antes da invenção da pólvora os besteiros foram por conseguinte os mais temíveis dos infantes, foram a eles que os ingleses deveram as suas vitórias da guerra dos cem anos, foram eles que poderosamente concorreram para a vitória de Aljubarrota.

O projectil atirado pela *besta* e que a gravura representa, chamava-se *virote*.

BOMBARDA

Inventada a pólvora logo esta começou a ser aplicada nas armas de fogo e na artilharia.

As bombardas figuram entre as primeiras dessas peças; eram de bronze e atiravam grandes pedras como projecteis.

BÚSSOLA

A gravura representa em toda a sua simplicidade a primitiva bússola que tão importantes serviços prestou aos nossos antigos marinheiros.

Mais tarde, no tempo de D. João II, foi aperfeiçoada como foram aperfeiçoadas as cartas náuticas e toda a ciência de navegar.

Mas o primitivo aparelho baseado nas propriedades da agulha magnética e cuja origem seria dos chineses ou dos árabes, foi o precioso orientador dos marinheiros do século xv através das ondas do mar tenebroso.

ELMO DE D. JOÃO I

O elmo era a parte da armadura destinada a proteger a cabeça, e compunha-se do capacete, da viseira e da crista.

A viseira destinada à protecção do rosto podia estar levantada ou descida, e daí se derivam as expressões: *calar a viseira* e *estar de viseira caída*.

TRAJOS

A gravura reproduz alguns dos trajos tão característicos dos quadros de Nuno Gonçalves: os homens de gibão e carapuças, um deles com a armadura; a dama com a saia de cauda, corpinho golpeado com seu cinto e bordaduras de tafetá.

FRADE

Os frades representaram um papel deveras importante na antiga vida portuguesa, até a extinção das ordens religiosas em 1834, por Joaquim António de Aguiar.

Tão ricos eram a grande maioria dos mosteiros e conventos que mais de uma terça parte do país pertencia às comunidades.

Já em Lisboa havia à data da extinção, trinta conventos de frades: graciosos, dominicanos, capuchos, loios, torneiros, trinos, paulistas, irlandeses, ingleses, cactanos, marianos, arrábidos, bentos, congregados, e dezassete conventos de freiras: freiras de Santana, de Santa Clara, de Santa Marta, da Esperança, da Nazaré, do Mocambo, do Sacramento, da Porcimentia, etc.

A ilustração representa um frade da primeira metade do século xv.

BOBO

Os bobos ou truões, personagens indispensáveis na corte dos antigos reis onde gosavam das mais completas imunidades, eram geralmente de uma grande deformação física, e conseguiam com os seus esgares e as suas erreverências audazes, despertar por vezes as simpatias dos maiores tiranos.

Vestiam sempre de forma bisarra ou grotesca, e os seus trajos muito soltos, todos golpeados eram salpicados de enormes guizos que a cada esgare, a cada movimento tilintavam.

D. Manuel teve ainda no paço da Ribeira, muitos bobos, e já ao eniciar-se a nacionalidade no Castelo de Guimarães a influência deles era tão importante que Alexandre Herculano a aproveitou para um dos seus melhores romances.

MOEDAS

A gravura representa um *Real* de D. João I tendo no anverso a seguinte legenda: AVE MARIA GRA (CIA) PLENA; no campo a inicial de D. João I entre duas estrêlas encimada pela coroa real, igualmente guardada entre duas estrêlas; e no reverso: ADVITORIVM NOSTRV (M); cinco escudetes com as quinas canionadas por quatro estrêlas, é de cobre, pesa 3,02 gramas e tem de diâmetro 26 $\frac{m}{m}$.

SELOS

O selo de D. Fernando, que a gravura representa, é de cera com a divisa SIGILLUM DOMINI FERNANDI PORTUGALI ET ALGARBIT REGIS, e está numa confirmação—datada de Santarém, a 15 de março de 1367—que aquele rei fez ao mosteiro de Odivelas, de todos os privilégios e graças concedidos pelos seus antecessores.

BANDEIRAS

Como ficou dito, sobre as bandeiras do 1.º ciclo, os escudos e bandeiras reais tinham o carácter *pessoal* e não *nacional*. Por isso D. João I, ao ser aclamado rei, juntou as insígnias dos seus predecessores a cruz verde da ordem de Aviz, de que era mestre, da qual apenas deixou aparente as quatro extremidades, em forma de flor de lis, ao mesmo tempo alterou o número das pontas brancas de cada escudete azul que de

onze passaram a ser cinco e que por isso receberam a designação popular de *quinas* por analogia com o ponto do jogo dos dados assim chamado.

D. Duarte e D. João II usaram esta mesma bandeira e juntamente com ela arvoraram em Castela e nas guerras d'Africa, as da Ordem de Cristo, e as do senado e cidade de Lisboa. A bandeira do senado de Lisboa era também chamada de *S. Vicente*, por ser alusiva à tradição da trasladação dos restos mortais do dito santo, do Algarve para Lisboa; a bandeira da cidade era constituída pelas cores branca e preta. Tanto uma como outra eram usadas pelas tropas e pelos navios armados à custa da cidade para os grandes cometimentos militares.

3.º CICLO

ILUSTRAÇÕES DE ROQUE GAMEIRO

A REALIZAÇÃO DAS CONQUISTAS

D. JOÃO II EXAMINA A CONSTRUÇÃO

DAS CARAVELAS

As empresas marítimas dos portugueses estavam em plena expansão, depois que Bartolomeu Dias dobrara o Cabo da Boa Esperança a Índia parecia mais próxima, os sonhos tão queridos do infante D. Henrique quasi que foram realizados já.

É então que D. João II manda por terra, primeiro António de Lisboa e Peres de Montearrois, depois Pedro da Covilhã e Afonso de Paiva, para passarem o Egito e a Ásia, a fim de conseguirem saber notícias mais positivas do caminho marítimo para a Índia.

Ao mesmo tempo tratava D. João II da construção dos navios que destinava à viagem da Índia; as madeiras tinham sido escolhidas e arrecadadas com particular cuidado e a construção era feita de maneira absoluta-

mente sólida com a pregaria bem atacada, os mastros, o cordame e as velas tudo em triplicado.

A gravura representa uma das minuciosas visitas feitas por D. João II aos estaleiros da Ribeira e é de-veras interessante notar no cenário das naus meio construídas já, entre os calafates que um momento suspendem o trabalho, a figura grave preocupada do rei com o rosto já transido da fatal doença, examinando cuidadosamente os planos da construção.

PADRÃO ERGUIDO PELOS PORTUGUESES

NA FOZ DO ZAIRE

A expansão portuguesa pelo mar tenebroso tornou-se de dia para dia mais notável; já depois da morte do infante D. Henrique, Gonçalo de Sintra tinha descoberto numa extensão de mais de 600 milhas da costa os cabos das Vergas da Guiné, de S. Vicente, o rio Verde, serra Leão, o rio das Palmas e o cabo Mesurado; já Pedro de Escobar e João de Santarém tinham descoberto o regato do ouro a que chamavam a mina; e entre os anos de 1469 a 1471 descobria-se o cabo de Lopo Gonçalves e as ilhas de Fernando Pó, Ano Bom, S. Tomé e Príncipe.

Logo no começo do seu reinado apesar das tremendas lutas que travou com a nobreza, D. João II mandou Diogo da Azambuja com dez caravelas e duas urcas construir o Castelo de S. Jorge da Mina.

Depois ao mesmo tempo que a administração interna do reino o preocupava, mandou prosseguir as viagens ao longo da costa africana, e assim Diogo Cão descobriu o rio Zaire e o reino do Congo.

Diogo Cão conseguiu suscitar no Congo as maiores

simpatias pelos portugueses, e assim pôde trazer consigo para Lisboa alguns negros congueses que em Portugal aprenderam as primeiras letras e voltaram para a sua pátria em 1490.

Nas margens do Zaire, próximo da foz, Diogo Cão levantou o primeiro padrão português nas terras de além-mar—e é interessante notar na deliciosa gravura de Roque Gameiro a expressão feliz e ativa do grande navegador quando o padrão é erguido pelos embarcações na pitoresca moldura da guarda dos arcabuzeiros e dos gigantescos *nbondos* ou *baobabs* africanos.

PARTIDA DE VASCO DA GAMA

PARA A ÍNDIA

É demasiadamente conhecida a capitalíssima scena que o pincel de Gameiro, tão magistralmente reconstituiu.

Na praia do Restelo a que a piedade do povo tinha posto já anteriormente o sugestivo nome da praia das lágrimas, a população de Lisboa tinha-se reunido na histórica manhã da partida; o rei D. Manuel viera em procissão debaixo do palio dizer o último adeus aos novos argonautas.

O batel conduzindo Vasco da Gama afasta-se já da praia; por sobre a multidão perpassa um sôpro de anciedade quasi sublime, e um velho de longas barbas alvejante diz talvez em torno as proféticas palavras dos *Luíadas*.

GIL VICENTE NA CÔRTE DE D. MANUEL

Na sumptuosa côrte de D. Manuel, que os poetas e os escritores tão graciosamente espiritualizavam, Gil Vicente representou por vezes os seus autos de uma veia cômica, tão original tão portuguesa. Eram encantadores êsses serões que a gravura representa no cenário dos panos de Arrás e dos preciosos tapetes persas, à luz dos lustres e dos tocheiros suspensos, quando o mimoso sorrir dos açafatos enchia de mais prestígio os pagens e os moços fidalgos.

No primeiro plano da gravura, Gil Vicente é bem o pastor do seu auto e o verdadeiro rei do génio que pode orgulhosamente defrontar aqueles que o acaso do nascimento fez príncipes ou reis.

ALBUQUERQUE E OS EMISSÁRIOS

DO REI DE ORMUZ

Em 1506 Afonso de Albuquerque partiu para a Índia na esquadra de Tristão da Cunha mas ao chegar ao Mar vermelho separou-se d'êste com alguns navios, com o fim de perseguir as armadas turcas que passavam no estreito.

Logo Albuquerque aproveitou a sua independência para realizar uma parte do plano que havia muito o preocupava, tomando à entrada do golfo pérsico a rica cidade de Ormuz à qual impôs um pesado tributo.

Conquistado Ormuz, logo Afonso de Albuquerque tratou de construir uma fortaleza que firmasse nela o domínio português, mas como pouco depois alguns emissários do rei da Pérsia, de quem o governador de

Ormuz era vassalo, mandasse pedir a êste o costumeado tributo, Albuquerque teve ocasião de aterrar os orientais com uma das suas mais celebradas arrogâncias.

Tinha o governador da cidade de pagar tributo ao rei de Portugal, tinha de fazê-lo desde muito ao rei dos persas e não lhe parecendo legítimo pagar ao mesmo tempo dois tributos, mandou os emissários a Albuquerque.

Foi então que o grande conquistador fez reñir na tolda do navio, onde se encontrava, um grande número de armas e outros apetrechos de guerra, e quando os enviados persas esboçaram a sua insólita reclamação deu-lhes a tão conhecida e tão épica resposta: «E esta a moeda com que el-rei de Portugal paga os seus tributos».

EXPULSÃO DOS JUDEUS

Logo que subiu ao trono, D. Manuel pensou em casar com D. Isabel, a viuva do malogrado filho de D. João II, por quem desde que a vira estava perdidamente enamorado.

Nada faria recuar D. Manuel ante o desejo d'êsse casamento; mas a viuva de D. Afonso resistiu-lhe durante muito tempo, e por fim impôs-lhe como condição o expulsar de Portugal os judeus.

Não queria D. Manuel pensar nos inconvenientes que dessa expulsão resultariam para o país, nem da crueldade com que ia perseguir milhares de famílias; apesar da opinião em contrário de muitos dos do seu conselho, marcou logo um curto prazo para que os judeus e os mouros saíssem de Portugal.

Depois requintando na opressão e na perversidade, mandou que no domingo de Pascoela de 1496 fôsem

arrancados aos judeus os filhos e as filhas com menos de 14 anos, com o pretexto de serem baptizados e instruídos na religião cristã.

Desenrolaram-se então por todo o país essas horribes scenas de dor e de desespero em que muitos dos pobres israelitas chegaram a matar os próprios filhos para não se separarem d'êles violentamente.

O fanatismo tornava a perseguição horripelantemente feroz: D. Manuel ordenava aos judeus não convertidos ao cristianismo que saíssem imediatamente de Portugal deixando-lhes apenas três portos para o embarque.

Depois obrigou-os todos a embarcarem em Lisboa e os desgraçados tiveram de afluir à capital em número superior a vinte mil, concentrando-se miseravelmente no palácio dos Estãos, e em barracas erguidas em vários pontos da cidade.

A gravura representa uma das scenas da bárbara perseguição: quando as justiças vão arrancar violentamente os filhos dos judeus dum dos bairros populares tão pitorescos da antiga Lisboa.

A maior parte dos judeus saíram, outros converteram-se à religião cristã, e muitos d'êstes haviam ainda de ser vítimas do mais feroz fanatismo nesse terrível ano de 1506 em que por um fútil motivo as ruas de Lisboa foram teatro da mais selvática carnificina.

A TÔRRE DE BELÉM

É um dos mais perfeitos monumentos da arquitectura manuelina e foi mandado construir pelo rei venturoso no meio das ondas para defesa da barra de Lisboa.

Actualmente está ligada à terra pela muralha das

obras do pôrto de Lisboa, o que não acontecia no tempo da sua construção.

Foi concluída no ano de 1520 e o seu primeiro governador foi Gaspar de Paiva.

É muito interessante a sala régia, quadrada com o teto elíptico de maneira que duas pessoas colocadas uma a cada canto e falando baixo se ouvem distintamente sem serem ouvidas pelos que estão no meio delas.

MOSTEIRO DOS JERÓNIMOS

Êste grandioso monumento foi mandado construir por D. Manuel em comemoração da viagem de Vasco da Gama à Índia.

No lugar onde se encontra havia antigamente uma capela da Senhora do Restelo ou Senhora dos Navegantes, fundada pelo infante D. Henrique, e muito da devoção dos nossos antigos marinheiros.

Foi no lugar dessa Capela que se construiu o maravilhoso templo actual em três naves com oito colunas de mármore todo em abóboda lavrada, e de tão elegantes proporções que verdadeiramente fascina o visitante.

O arquiteto da igreja foi o célebre Boitaca, mas a capela mor de estilo completamente diferente e péssimo gosto architectónico, só foi construída no tempo de D. Catarina, mulher de D. João III.

Os Jerónimos são um verdadeiro monumento erguido ao patriotismo dos nossos antepassados, uma verdadeira epopeia de pedra, exuberante e gloriosa, e o magnífico pórtico que defronta o Tejo dividido ao meio por uma coluna onde o infante D. Henrique se ergue com o montante, simboliza bem toda a nossa

grandeza, todo o heróico esforço dos portugueses dos séculos xv e xvi.

ESTÁTUA DE PEDRO ÁLVARES CABRAL NO BRASIL

O Brasil consagrou a glória do seu imortal descobridor erguendo-lhe uma magnífica estátua que a gravura reproduz.

Sobre o pedestal a figura de Pedro Álvares Cabral é verdadeiramente dominadora e audaz. Acompanha-o João da Nova, um outro destemido guerreiro e navegador.

Esta bela estátua encontra-se na Largo da Glória no Rio de Janeiro.

JANELA DO CONVENTO DE TOMAR

Existia na pitoresca cidade de Tomar o bailiado da ordem do Templo que depois se transformou na ordem de Cristo.

Para esse célebre convento mandou Gualdim Pais construir a Capela-Mor.

O edifício do convento é vasto, com oito claustros, mas em razão das diferentes épocas em que foi construído tem vários tipos de arquitectura.

A igreja muito vasta também apresenta igualmente vários aspectos architectónicos, mas a parte mais bela de todo o convento é a incomparável janela da casa do capítulo, que a gravura representa.

Encimada pela cruz de Cristo e pela esfera armilar

símbolos da época em que foi construída, a janela reúne todos os motivos ornamentais do século xvi em Portugal, prodominando as esferas armilares, os escudos heráldicos, os cordalhos dos navios e outros motivos marítimos.

ARTE MANUELINA—CUSTÓDIA DE BELÉM

Esta obra prima de arte nacional foi feita com o ouro da Mina e foi oferecida pelo rei D. Manuel ao mosteiro dos Jerónimos.

O seu autor foi um ourives de nome Gil Vicente, que muitos têm confundido com o ser omónimo dos autos.

Verdadeiramente maravilhosa toda a Custódia, a sua parte mais cuidadosamente trabalhada é, acima do nó, o hostiário com os apóstolos em adoração e por cima deles a pomba representativa do Espírito Santo.

As figuras dos apóstolos são em esmaltes policromos do mais surpreendente efeito, a parte superior da Custódia é toda ornamentada de motivos religiosos e a penha tem gravada a branco uma inscrição: O MVITO ALTO PRINCEPE E PODEROSO SENOR REI DO MANVEL I A MDOU FAZER DE OURO DAS PARIAS DE QILVA AQUABOV E CCCCCVI; de ouro esmaltado, com a base ovalada, dividida em quadrinhos de flores e aves em alto relevo esmaltados; o nó compõe-se de 6 esferas; o corpo central tem nos dois grupos de colunas diferentes nichos onde estão anjos tocando instrumentos; o ostiário está cercado pelos doze apóstolos em adoração, é corvado por serafins agrupados; a cúpula rendilhada tem a imagem do Padre Eterno com uma esfera na mão esquerda e abençoando com a mão direita. Peza 7.342 gramas e mede 83 centímetros de altura.

CÁLICE E PATENA

É outro belo espécimen de arte manuelina. É feito de prata dourada, sendo o cálice todo adornado de motivos religiosos.

A patena é ornamentada também e tem gravada uma inscrição que diz: D. MANOEL POR GRAÇA DE DEUS REI DE PORTUGAL.

São de prata dourada; o cálice mede 33 c/m de altura; a copa emisférica é adornada com seis figuras de anjos sustentando a effigie da Paixão; e outros tantos sustentando seis tintinábulo; o nó é em estilo gótico com as seis figuras dos apóstolos; a base é dividida em doze gomos tendo no maior, entre figuras religiosas, as armas do Arcebispo D. Diogo de Sousa, e a data de 1509, tem vários ornatos esmaltados no bordo exterior da capa lê-se: HIC EST CALIX SANGUINIS MEI NOIR ET ETER.

A patena tem esmaltado ao meio a figura de cor-deiro; na face superior S. João Baptista; tendo a legenda em caracteres góticos: DO VOBIS PACEM RELINCO VO PACEN MEAM.

SALVA MANUELINA

Verdadeiramente primorosa esta salva do mais puro estilo manuelino.

A salva está dividida em quatro círculos concêntricos e é ornamentada de motivos religiosos, marítimos, e de cavalaria.

É de prata dourada e levantada: o primeiro círculo é dividido por 8 pilastras, tendo também 8 baixos relevos representando naus com a cruz da ordem de

Cristo nas velas desfraldadas, uma praça sitiada, combate de cavaleiros à espada e à lança, embarque para a armada, morticínios, cenas diabólicas, guerreiros a cavalo com a lança em riste, e um medalhão com dois cavaleiros em duelo no campo. Tem 52 c/m de diâmetro.

COFRE RENASCENÇA

É de bronze dourado com labores de prata.

Os ornatos e o estilo são de plena renascença, influenciado pela escola alemã de Flöttner.

Pertencem ao convento dos Jerónimos e encontra-se actualmente no Museu Nacional de Arte Antiga.

Tem o comprimento de 34 c/m, assenta sobre 4 leões, tem dois baixos relevos de prata representando a vida de Cristo, separados por pilastras que apoiam arcos de volta redonda; na tampa estão seis estatuetas dos guardas do sepulcro e é rematada com uma cruz alçada ladiada por dois anjos em atitude adotativa.

TRAJOS DO SÉCULO XV

No século xv, depois das ordenanças de D. João II contra o luxo, em que decretava que ninguém podesse vestir sedas, brocados ou canotilhos, que os homens apenas podiam usar gibões, carapuços e pantufos de seda, e as mulheres saínhos, cintos e bordados de seus vestidos, reduziu-se muito a ostentação do tempo de Afonso V.

Em todo o caso, da simplicidade e da modéstia não

resultou a deselegância, pravam-no os interessantíssimos trajos representados na gravura.

É verdadeiramente esbelta a dama com seu corpinho justo acabando em ponta, a manga de ombreiras, a saia comprida graciosamente soerguida por uma faixa de seda vermelha, a touca da Holanda bordada, sobre a moldura do cabelo negro, deixando a face num relêvo admirável.

Ao lado, o trajo do caçador com a gorra vermelha, o gibão, a calça muito justa, é ainda realçado pela aljava com as frechas, a besta e a trompa de caça.

TRAJOS DO SÉCULO XVI

No tempo de D. Manuel o luxo da corte e do país atingiu tais proporções que constituía o assombro dos estrangeiros.

O palácio da Ribeira tornou-se o mais magestoso de toda a Europa; nêles, sob a feliz simbolização da esfera armilar, reuniu o rei venturoso essa verdadeira inundação de riquezas em que o seu capricho se deleitava.

Assim o luxo de trajar atingiu as soberbas proporções que Roque Gameiro tão admiravelmente soube reproduzir na gravura: o vestido da dama é todo êle em guarnições e golpeados, a manga dupla, aberta em parte, é elegantíssima, prolongando-se quasi até a fimbria da saia que uma barra de peles opulenta ainda, o cinto lavrado, o toucado delicadíssimo todo em enfeitos e delicadas guarnições, acabando um longo véu caído em pregas; e ao lado o fidalgo com o largo saio carmezim apertado na cinta, sob o tabardo debruado a peles.

MOEDAS

Apresentamos o verso e anverso do *Português* de D. João III, em ouro de 24 quilates, tem a legenda de: JOANES 3 R. PORTUGALIE AL. C. VL. IN A. D. G. C. ETI ARABIA PSI E I em dois círculos; e no reverso IN HOC SIGNO VINCES.

Tem no campo as armas dêste rei e a marca *R L* do moedeiro

Valia quatro mil reis e teve curso em 1560.

Reproduzimos na segunda gravura o *tostão* ou *quarto de português de prata*. Foi criado por D. Manuel «com a mesma divisa, escudo e leitreiro dos portugueses de ouro, de que cada qual *tostão* valia cinco vintes, e cada vinte vinte *riaes* brancos».

SELOS

As tricromias reproduzem um selo de D. João II, dois de D. Manuel I e outro de D. João III.

O de chumbo de D. Manuel tem a seguinte inscrição: SIGILLUM SERENISSIMI EMMANUELIS REGIS PORTUGALIS ALGARBIORUM, CITRA ET ULTRA MARE INR AFRICA, DOMINUS GUINAE; e o de cera vermelha está conservado numa interessante carta que El-Rei D. Manuel, a 12 de Abril de 1500, mandou passar a D. Jaime, Duque de Bragança e Guimarães, e a seu irmão D. Denis restituindo-lhe a fama e declarando que nunca mais a perderia.

BANDEIRAS

A bandeira Real aqui representada foi conservada por D. Duarte e D. Afonso V.

No período abrangido pelos reinados de D. João II e D. Manuel desapareceram da bandeira as flores de liz representativas do Mestrado de Aviz, voltando a sua bordadura encarnada à sua primitiva disposição. O número de castelos foi reduzido a sete, e os dois escudetes azuis laterais foram postos a direito, ficando todos os cinco verticalmente dispostos.

O desenvolvimento da navegação deu origem a novas bandeiras. A bandeira da Ordem de Cristo foi especialmente destinada à armada da Índia; a da *Esfera* (divisa pessoal de D. Manuel) e a das *quinas* à navegação das conquistas. Nota-se que a bandeira das quinas com cinco pontos brancos é a representação de um dos cinco escudetes da bandeira real.

4.º CICLO

ILUSTRAÇÕES DE ALBERTO DE SOUSA

O PERÍODO DA INDECISÃO

ATÉ 1640

UM AUTO DE FÉ

A gravura representa um desses sombrios epílogos das hediondas tragédias inquisitoriais passando os relaxados ao braço secular, isto é, os condenados que os inquisidores entregavam às justiças ordinárias para serem queimados, começavam a contorcer-se nas fogueiras.

As feras esperam os transidos pacientes, são como que o centro do cenário verdadeiramente infernal que a imaginação dos inquisidores criou, que as cruzes e o pendão do santo ofício recortam sinistramente.

Os condenados vestem o sambenito, têm nas cabeças as carochas, os carvoeiros ateam as labaredas para que a asfixia das vítimas seja rápida, dessa rapidez generosa dos elementos que os homens tantas vezes não sabem compreender.

BATALHA DE ALCÁCER-QUIBIR

A gravura representa o trágico desenlace da batalha de Alcácer-Quibir quando dos portugueses desbaratados, já poucos resistiam ainda em torno do estandarte real contra a onda interminável dos mouros.

A batalha estava perdida, e perdida com ela a independência da nação, perdido o desvairado rei cuja misteriosa, quasi inacreditada morte, havia de dar lugar às piedosas lendas sebastianistas.

CHEGADA DE FELIPE I A LISBOA

Já, nas côrtes de Tomar D. Felipe fôra aclamado; já, aterrados os partidários de D. António, Elvas, Abrantes e Santarém tinham ostentado para receber o usurpador os seus mais brilhantes galhardetes e trofeus.

Depois o Demónio do Meio Dia viera até Almada; e, na defeecção quasi total dos portugueses, na cobardia e na subserviência ignóbil de tantos, a Lisboa aristocrática e vendida a Cristóvão de Moura, a Lisboa que ignominiosamente se opulentara de galas, esperava o bergantim dourado em que Felipe tinha atravessado o Tejo.

MOTINS DE 1637 EM ÉVORA

A gravura representa a revolução de Évora em 1637 — revolução que os famintos prepararam, e que a aristocracia não soube compreender, mas que traduz bem a impaciência e o sofrimento dos portugueses nos sessenta anos de escravidão.

O governo da Espanha tinha aumentado tremendamente os impostos, o magistrado Morais Sarmento em Évora tinha-os exacerbado ainda mais; os chefes dos descontentes, o juiz do povo Sirmando Rodrigues e o escrivão João Barradas, ameaçados de morte, tinham excitado a multidão.

A revolta foi sufocada; mas foi notabilíssima no seu desespero, fecundíssima apesar da feroz repressão.

MANIFESTAÇÕES NO 1.º DE DEZEMBRO DE 1640

Os fidalgos tinham planeado e executado corajosamente a revolução, tinham-se resgatado assim de muitos egoísmos, de muitas vergonhas passadas; mas o povo de Lisboa secundou-os logo, poderosamente, quando o padre Nicolau da Maia, o juiz do povo e a casa dos vinte dos quatro o chamaram a defender a liberdade.

Esse unanime acôrdo de tôdas as classes sociais, essa comunhão de tôdas as almas na causa comum da Pátria são a característica suprema do 1.º de Dezembro de 1640, e titulo de imorredora glória para os portugueses de então.

FELIPA DE VILHENA ARMANDO OS FILHOS CAVALEIROS

O resgatador movimento de 1640 foi esmaltado de muitos actos admiráveis de abnegação e de ardor como aquela que a gravura representa.

Na madrugada do 1.º de Dezembro, D. Felipa de Vilhena diante do altar do seu oratório, armou seus filhos: D. Jorónimo de Ataíde e D. Francisco Coutinho para irem combater pela Pátria; e D. Mariana de Lencastre esquecendo também o amor maternal ante o sublime dever do patriotismo abençoava os seus dois filhos: António Teles e Fernando Teles da Silva para irem combater também.

CÔCHE DE FELIPE I

A gravura representa o mais antigo dos côches conhecidos, aquele em que Felipe II de Espanha fez a viagem de Madrid a Portugal nos fins do ano de 1580. É deveras interessante este antigo côche que ainda num relativo estado de boa conservação se encontra no museu de Belém.

Este raríssimo exemplar de veículo, reliquia da época da dominação espanhola, foi deixada em Lisboa em 1619, pelo rei intruso.

Tem como detalhe característico de procedência, decorações de pregaria e ferragem sobre couro.

Como o serviço de tracção era feito por tronqueiro e sota, não tem almofada para cocheiro.

Internamente a decoração do teto é feita com balizas douradas e ornamentadas, e o parasevão é de carvalho e pau santo no estilo de renascença flamenga, que imperava nessa época em Espanha. A arte vingava-se assim dos dominadores das Flandres.

UMA TORTURA DA INQUISIÇÃO

A inquisição tinha aproveitado tôdas as antigas torturas da Idade Média, tôdas as conhecidas na Itália, tôdas as dos principais países da Europa.

Eram intermináveis as torturas de que se serviam os inquisidores; a notícia de muitas delas perdeu-se mas são ainda hoje lembradas com horror as principais: como o tormento do potro, da água, e da polé.

A tortura representada na gravura era feita com um ferro em brasa; o inquisidor interroga cruelmente a vítima aproveitando os momentos das crises mais dolorosas, e o médico assiste cautelosamente ao desgraçado não vá a vida de todo fugir-lhe.

PENDÃO DA INQUISIÇÃO

Era carmesim com um escudo de fundo negro esartejado pela cruz.

De um dos lados da haste maior da cruz estava bordada uma espada, símbolo da justiça, do outro um ramo de oliveira simbolizando a paz.

Na orla exterior do escudo lia-se a divisa: *Exurge, domine, et vindica causam triano*.

O pendão figurava nos autos de fé conduzido pelos familiares de primeira nobreza.

ARMADURA DE D. SEBASTIÃO

É verdadeiramente notável esta armadura que pertence à Arméria Real de Madrid.

Os nossos visinhos dão-lhe tanto aprêço, que o conde de Valência, D. Juan, a incluiu no catálogo da Real Arméria acompanhada de uma esplêndida gravura.

Também fizeram uma cópia para o Museu de Reproduções Artísticas de Madrid, Afonso XII, n.º 52.

Actualmente encontra-se entre a valiosíssima colecção que aquela Arméria mandou à Exposição de Barcelona.

UM CONDENADO PELA INQUISIÇÃO

A gravura representa o condenado revestido de sambenito e carocha.

O sambenito era uma espécie de túnica que os inquisidores vestiam aos penitentes convictos de heresia.

O sambenito era de cor amarela com figuras de diabos pintados a negro e chamas infernais vermelhas.

No meio, na altura do ventre, pintava-se o retrato do condenado.

A carocha uma espécie de mitra também pintalada de chamas, tendo também na frente uma figura de diabo em negro.

FAIANÇAS

A gravura representa uma das mais interessantes das antigas faianças portuguesas que no século XVIII haviam de progredir até atingirem a beleza das fábricas do Rato e de Extremoz.

FRADE FRANCISCANO

A regra dos franciscanos estabelecia que eles andassem pelas ruas das povoações em contacto com a multidão.

O frade que a gravura representa é baseado num quadro antigo, e reconstitui o frade na sua cela em meditação.

Deve notar-se o hábito de borel, cor de castanho cingido pelo cordão da ordem.

Andavam de sandálias e tinham o crucifixo no meio do peito.

TRAJOS DOS NOBRES

Completamente diferentes dos da época anterior os trajes usados nos princípios do século XVII são muito interessantes também.

Entre os representados na gravura destaca-se o traje da dama com o corpinho muito justo enfeitado a alamares de ouro, o grande decote esmaltado por passamanes de ouro, as mangas muito caprichosas tôdas em anões separados uns dos outros por graciosas rosetas vermelhas; e logo abaixo do cinto vermelho também, a dupla saia; a de cima com larga roda e grande cauda em apanhados e pregas ladeada de aplicações vermelhas; a sub-saia muito garrida e custosa em brocado com alamares de ouro.

Os trajes masculinos que a gravura representa são bem característicos da sua época, com os largos calções de veludo bordados, por vezes com franjas e tor-

çais, os gibões de veludilho ou chamalote de seda sob as capas elegantíssimas por vezes realçadas com largos cabeções de rendas, outras bordadas de torçais ou espiguinhas.

Os punhos de preciosas rendas, as botas de largos canos, e os grandes chapéus de plumas caracterizam também esta época.

MOEDAS

A primeira gravura representa o *sanvicente* em ouro, tendo 22 quilates e pesando 153 gramas, tendo a figura do santo a cortar a legenda entre duas estrelas com a palma na mão direita e o navio na mão esquerda, tem a legenda: ZEELATOR FIDEI USQUE AD MORTEM.

A segunda medalha é o *tostão* em prata pesando 192 gramas, tem a legenda: SEBASTIANUS I REX PORTUGALIAE, foram lavradas no Pôrto, como é indicado pela letra P à esquerda da coroa; sendo a outra letra indicação do lavrante.

A terceira é os *três reis* em cobre, do ano de 1560, tem as legendas na orla PORTUGAL ET ALGARBI R AFRIC; e ao centro por baixo da coroa SEBASTIANUS I.

Pela carta de lei de 3 de Março de 1568 ficou esta moeda valendo um real.

A quarta gravura representa os *quatro vinténs* em prata, pesavam 137 gramas e valia 80 réis, tem a legenda PHILIPUS D. G. REX PORTUGAL; no campo o F coroado e LXXX; vigorou no tempo de Felipe II de Portugal, em 1582.

SELOS

O selo de D. Sebastião tem a legenda: SERENISSIMOS SEBASTIANUS I REX PORTUGALIE ET ALGARBIORUM, CITRA ET ULTRA MARE IN AFRICA, AE GUINAO DOMINUS; e encontra-se suspenso de uns cordões de seda branca e verde numa carta patente do posto de Vice-Rei da Índia passada a D. Constantino, filho do Duque de Bragança D. Jaime, no ano de 1558.

BANDEIRAS

Desde D. João II que se adoptou a prática de colocar o escudo das armas reais ao centro de uma bandeira branca. Este fundo branco não tinha significação alguma de carácter político, o seu uso tornou-se geral em tôdas as nações. Com a vinda dos *Felipes* continuou a ser observada a mesma prática, somente alterando ligeiramente o coroado escudo.

Porém, em 1616, para melhor se diferenciarem as bandeiras de Portugal da de Espanha (que ambas eram brancas, com os respectivos escudos ao centro) resolveu-se ladear o escudo de Portugal por dois grandes ramos verdes, e assim ficou bem distinta da espanhola.

5.º CICLO

ILUSTRAÇÕES DE ROQUE GAMEIRO

O PERÍODO DA MAGNIFICÊNCIA

DISTÚRBIOS DE AFONSO VI EM LISBOA

A péssima educação dada pela viuva de D. João IV a seu filho mais velho, a funestíssima influência dos Conti, os grosseiros apetites do príncipe D. Afonso haviam de produzir essas cenas de desordem e degradação moral como as que a gravura representa.

Com efeito a mocidade de D. Afonso VI havia de decorrer entre as mais soezes fanfarronadas dos discursos que constantemente acompanhavam o rei; os seus dias passavam-se nas estrebarias do palácio com os lacaios, e os Conti assolando as matilhas dos lebréis atirando pedras aos transeúntes ou exercitando-se no jogo da navalha; as noites empregava-as muitas vezes em correrias pela cidade cercado dos seus favoritos e dos seus mulatos semi-selvagens, aterrorizando os habitantes pacíficos, procedendo em tudo como um dejetado, ou um covarde a quem a truculência dos companheiros dava ousadias violentas de espadechim.

68

A soberba reconstituição de Gameiro é bem uma dessas cenas nocturnas em que nada era respeitado, e a figura do rei a cavalo, o chicote erguido afirma verdadeiramente o doido a quem as infelicidades posteriores tornariam um dia quasi simpático.

BATALHA DE MONTES-CLAROS

A soberba criação em que o pincel de Gameiro tão patrioticamente se esmerou diz nos tudo o que de épico e de grande foi a vitória de Montes-Claros depois da qual definitivamente se consolidou a independência de Portugal.

A batalha de Montes-Claros trava-se no Alentejo entre Extremoz e Vila Viçosa, combatendo de um lado as tropas do marquês de Caracena, do outro o exército português sob as ordens de Schamberg e do marquês de Marialva.

Foi a luta sanguinolenta deveras; na primeira arremetida ficaram desbaratados alguns tercios portugueses da primeira linha, mas logo o marquês de Marialva acorre e apesar da bravura da cavalaria espanhola impetuossíssima nas cargas, apesar do denodo da infantaria contrária que mesmo na derrota se cobriu de glória, as tropas que Marialva pessoalmente comandava e a cavalaria comandada pelo General Denis de Melo e Castro destroçava por completo o inimigo.

Quando este retirava, a guarnição de Vila Viçosa que até então estivera cercada, fez uma sortida feliz, e sob o comando do governador da praça Cristóvão de Brito Pereira, contribuiu poderosamente para a perseguição dos castelhanos que perderam todas as bagagens, tendo quatro mil mortos e seis mil prisioneiros entre eles oito generais.

69

ISABEL DE SAMBÓIA NO CONVENTO

DA ESPERANÇA

A vergonhosa tragi-comédia que havia de ter como desenlace a deposição de Afonso VI desenrolava-se já amplamente.

O Conde de Castelo Melhor nobilíssimo organizador das vitórias militares vira-se forçado a abandonar o paço e a corte.

As maquinações do infante D. Pedro tornavam-se dia a dia mais audazes; já o rei não tinha em torno de si quem o defendesse com lealdade, já se esperava da reunião das cortes convocadas para o 1.º de Janeiro de 1668 resultasse a deposição do rei e a elevação do infante D. Pedro.

As intrigas e os planos verdadeiramente maquiavélicos atingiam o auge do impudor quando a 21 de Novembro de 1667 a rainha abandonou enesperadamente o paço e se recolheu ao convento da Esperança, de onde mandou ao marido a carta seguinte: «Deixei a pátria, a casa, os parentes e vendi a minha fazenda para vir acompanhar a vossa magestade; e com o desejo de o fazer muito à vossa satisfação e tendo sentido muito a desgraça de o não poder conseguir por mais que o procurei; obrigada da minha consciência me resolvi a tornar para França nos navios de guerra que aqui chegaram».

«Peço a vossa magestade me faça mercê dar-me licença para isso e de mandar-me entregar o meu dote; pois vossa magestade sabe muito bem que não estou casada consigo e espero da grandeza de vossa magestade me mande fazer assim a entrega do meu dote, como em todo o mais o favor que merece uma prin-

cesa estrangeira e desamparada nestes reinos, e que veio buscar a vossa magestade de tão longe».

Quando o rei leu esta carta teve um tão violento ataque de fúria que correu à Esperança e quis atirar-se às portas do convento às machadadas; foram precisas as maiores instâncias para o demover.

D. AFONSO VI PRESO EM SINTRA

Depois da rainha se ter recolhido no convento da Esperança a obra preversa do infante D. Pedro cresceu em audácia.

Um dia estava o rei ainda recolhido quando o marquês de Cascais à frente do Conselho de Estado entrou violentamente na sua câmara gritando «Isto já não são horas de dormir». Depois intimaram-no a entregar o governo ao infante, e quando este chegou fecharam no paço o pobre Afonso VI, agora idiota de todo, que começou a gritar de uma janela que lhe acudissem.

A realza de Afonso VI pode dizer-se que acabou assim; a 22 de Novembro desistia ele de todos os seus direitos em favor de seu irmão; e enquanto o processo do divórcio promovido pela rainha ia seguindo os seus escandalosos trâmites, Afonso VI, oficialmente deposto pelas côrtes, era primeiro desterrado para Angra e depois encarcerado no paço de Sintra pelo irmão e pela impúdica rainha.

D. JOÃO V EM VIAGEM À FRONTEIRA

A gravura representa essa célebre viagem feita à fronteira no ano de 1728 a propósito dos casamentos da infanta portuguesa D. Maria Bárbara com o príncipe das Astúrias D. Fernando, e da infanta de Espanha D. Maria Ana Vitória com o príncipe herdeiro de Portugal, D. José.

A troca das duas infantas devia realizar-se nas margens do Caia, e fez-se em tais condições de magnificência, com uma tão tresloucada dissipação que devia deixar de si eterna memória.

Para descanso das duas comitivas durante uma noite, D. João V mandou construir nada menos do que um palácio, o célebre palácio de Vendas Novas, que ornamentou com tudo o luxo que podesse fantasiar.

Adquiriu para ostentar nessa ocasião centenas de seges, de urcas, de cavalos de sela e de liteiras, comprou librés para mais de novecentos criados; mas incapaz de praticar qualquer acto de que resultasse a menor utilidade para o país, esqueceu-se da reparação ou da construção das estradas e por isso, através dos caminhos transformados em atoleiros, a viagem foi tão tormentosa que, como se vê na gravura os cavalos morriam de cansaço, e só as juntas de bois podiam arrancar o pesadíssimo côche.

REVOLTA DAS FREIRAS DE ODIVELAS

A gravura reconstitui esse pitoresco caso das freiras de Odivelas que durante alguns dias tanto divertiu a corte.

Uma dessas formosas criaturinhas que com as suas infáveis ternuras faziam do convento uma espécie de paraíso mahometano, tinha sido condenada pela inquisição, e cumprida a penitência ia reunir-se à comunidade, quando as doces irmãs indignadamente protestaram.

A questão chegou a ponto que todas as freiras saíram em procissão de cruz alçada a caminho de Lisboa onde esperavam do rei a complacência natural no místico e apaixonado freqüentador do seu convento; mas o rei receando o escândalo mandou a cavalaria sair-lhes ao caminho para as fazer voltar a Odivelas.

As freiras recolheram-se então na casa da condessa do Rio, entrincheiraram-se e resistiram durante três dias aos dragões, defendendo-se com todos os mais singulares e inesperados projecteis.

Por fim renderam-se, deixaram-se docemente conduzir pelos seus captos para o tépido ninho de Odivelas.

AQUEDUTO DAS AGUAS LIVRES

É uma das poucas obras de reconhecida utilidade pública feita no tempo de D. João V.

Para as despesas delas contribuiu principalmente a Câmara Municipal de Lisboa.

O grandioso aqueduto foi projectado pelo engenheiro Manuel da Maia, e tem por vezes trechos verdadeiramente magestosos.

O seu principal manancial, é a nascente da Água Livre que brota no vale de Carenque próximo de Belas, e da qual tomou o nome; capetando, contudo, água em mais 58 nascentes, das quais, por serem de

maior importância, se destacam as seguintes: Vale do Broco, Vale de Figueira, Vale de Lobos, Amadora, Canêças, D. Maria, Francescas, Quintã, Miães e Carnaxide.

O comprimento na parte principal é de 72.337 metros mas tem muitos mais ainda nas ramificações de menor importância.

Ao todo tem 118 arcos, tendo 37 no vale de Alcântara onde está o mais elevado de todos: o que se ergue sobre a ribeira, tem 62 metros desde o seu leito até a chave do arco, 71 metros até aos passeios, e 80,50 até à espiga da clarabóia. Este arco na máxima largura de vão, mede 32,50 metros.

Acompanha toda a sua extensão de arcadas, túneis e trincheiras uma galeria interior com duas caleiras laterais de 35 centímetros de largo, e um passeio central de 66 centímetros.

Por cima de toda a arcaria que vai de Campolide à Serra de Monsanto, na extensão de 941 metros e largura máxima de 7,85, há 2 passeios laterais com 1,55 de largura cada, e que antigamente eram aproveitados para o trânsito tanto de peões como de cavaleiros que de Lisboa seguiam para Damáia, Amadora, e outras povoações.

O aqueduto termina no magestoso reservatório das Águas Livres em Lisboa, rua das Amoreiras, chamado vulgarmente Mãe d'Água, para onde a água se despeja por uma gigantesca cascata.

É uma elevada torre quadrilátera de 37 metros de comprimento, 33 de largo e 29 de alto; tendo no interior um vastíssimo despósito que comporta 5.460 metros cúbicos de água. É de 2,62 metros a grossura das suas paredes exteriores.

As Águas Livres forneciam água para 30 chafarizes, sendo 18 em Lisboa e 12 fora da cidade.

CONSTRUÇÃO DO CONVENTO DE MAFRA

A triste prodigalidade de D. João V produziu em Mafra essa tremenda sensaboria de pedra e cal que há-de eternamente assombrar as gerações.

Dois anos depois do seu casamento com D. Mariana de Austria, como não tivessem ainda filhos, D. João V prometeu a Santo António construir-lhe um convento se a rainha desse herdeiros à coroa.

Em 1717, tendo já cinco filhos lançou-se a primeira pedra do faustoso monumento cujo plano definitivo tão pesado e estalido foi traçado pelo alemão João Frederico Ludovice.

A construção do mosteiro durou 13 anos, trabalhando nêle diariamente vinte e vinte cinco mil homens e mil e trezentos bois para acarretarem a pedra.

Um exército de sete mil soldados de todas as armas garantia a ordem, exercia sobre os trabalhadores as maiores violências quando eles se mostravam descontentes pelo enorme atraso em que andavam os jornais.

Muitos operários morriam de fome, muitos outros adoeciam em massa, só nos anos de 1729 a 1733 entraram no hospital mais de 17.000 doentes — e a força sempre erguida diante da fachada monumentalíssima era o pesadelo constante de todos.

Tem o edificio 5 200 portas e janelas e duas torres com 70 metros de alto e 48 sinos cada uma que tocam por dois carrilhões, fazendo em cada torre 15.000 arrobas de metal.

Tem 886 salas e quartos, muitos pátios e jardins.

O sino maior de cada um dos carrilhões tem 700 arrobas e parece que o custo total da obra orçou por 48 milhões de cruzados, ou sejam desanove mil e duzentos contos.

CAPELA DE S. ROQUE

A capela de S. João Baptista na igreja de S. Roque que a gravura representa foi mandada construir em Roma por D. João V que gastou nela quinhentos contos além do custo dos paramentos e alfaias.

A capela chegou a Lisboa em 1747, e depois de armada com os seus preciosos quartzos, os seus finos mosaicos, as magnificas columnas de lapis-lazuli, os capitéis de alabastro, os retábulos de jaspe, os grandes tocheiros de prata dourada, encantou todos como uma formosissima obra de arte religiosa que em nenhum país estrangeiro foi ainda suplantada.

BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE

Entre as faustosas medidas realizadas no tempo de D. João V, a da reforma da biblioteca da universidade dotada nesse tempo com a magnifica decoração que ainda hoje tanto admiramos, foi decerto uma das mais úteis.

As sumptuosissimas obras foram começadas em 1728 e concluidas em 1733.

A pureza rica do seu estilo faz com que seja a parte dominante da universidade.

TORRE DOS CLÉRIGOS

A construção da torre dos Clérigos começou em 1748 e acabou em 1763 sendo o seu arquiteto o italiano Nicolau Maroni.

É a torre mais alta de todo o país, mais alta que muitas das mais celebradas da Europa, e entre elas as de Hamburgo, Bolonha, Riga, Ultrack e Bristol.

É toda de cantaria lavrada assente num bloco de granito que lhe tem permitido resistir a todas as convulsões da crusta, vê-se do mar a 60 quilometros de distancia servindo de guia aos navegantes que demandam a barra do Porto.

Mede 80 metros de altura até à cruz; possui oito campanários que pesam 7.990,372 quilos.

OURIVESARIA

A ourivesaria portuguesa atingiu uma pujante exuberância no século XVIII quando o ouro, a prata e as pedras preciosas das Minas Gerais e de Goiaz vinham ao Tejo em verdadeiras avalanches.

Com essas admiráveis matérias primas, D. João V enriqueceu os tesouros das catedrais, das confrarias, dos conventos; nelas executaram os nossos ourives verdadeiras maravilhas sagradas e profanas como as que as gravuras representam.

CADEIRINHA

Diferente da liteira e muito mais simples do que ela; a cadeirinha destinava-se a pequenos percursos nas ruas das cidades e era transportada por dois lacaios que a suspendiam pelos varais.

Em Portugal ainda na segunda metade do século XIX eram utilizadas, mas só para condução de doentes.

CÔCHE DE D. JOÃO V

A gravura representa um dos opulentos côches deste rei que se encontram actualmente no museu de Belém.

Maravilhoso no exemplar reproduzido, a obra de talha dourada do jôgo trazeiro provando mais uma vez as quasi fantásticas dissipações do rei.

É um dos três carros de bellissima e arrojada concepção, primorosamente ematizada em obra de talha, foi construido em Roma, por artistas italianos e ajudados, segundo parece, por portugueses que ali se encontravam fazendo a sua educação artistica.

Foi planeado por D. Rodrigo de Menezes, marquês de Fontes e a seu mando executado em 1716 a fim de lhe servirem, quando da parte de D. João V, fôsem participar ao Papa Clemente XI o nascimento do filho primogénito.

Alguns reflexos teve em Portugal, na arte de entalhador, esta notabilissima obra de arte, unica atenuante para tão criminoso esbanjamento, é o mais insignificante, aliás, dos perpetrados por D. João V.

CONTADOR E CADEIRA DE D. JOÃO V

Entre os modelos de mobiliário que caracterizam o reinado de D. João V podemos destacar o contador e a cadeira que o pincel de Roque Gameiro tão maravilhosamente reproduziu.

O contador é elegantissimo, com os seus torneados, os seus embutidos e ferragens, e a cadeira que, como aquela, se encontra actualmente no Museu de Arte Antiga é muito bela também; toda em madeira dourada com o fundo e o espaldar em magnifico damasco vermelho.

CAMA DE D. JOÃO V

É um admirável artigo de mobiliário dos melhores que a indústria nacional produziu.

Verdadeiramente primorosa a obra de talha da cabeceira encimada por vários ornatos.

As colunas que sustentam o dossel, admiravelmente torneadas, também acabam igualmente em maravilhosos ornatos.

LUXO DA CÔRTE DE D. JOÃO V

Extraordinariamente impressionante e quasi indiscutível o luxo que a gravura representa.

As sedas, as valiosas rendas e matizes multiplicam-se nas tufadas saias, nas amplas mangas, nos corpinhos tão estreitos e gentis.

Por seu lado os trajos masculinos, os gibões, os coletes, as casacas enfeitadas a telilhas de ouro, todas em rendilhas, espiguihas e turchados, as tranças dos chapéus de elevado preço eram, como se pode ver na gravura, deveras magníficas também.

MISÉRIA NO SÉCULO XVII

(UMA PENHORA)

Ao lado da alucinadora prodigalidade no tempo de D. João V, os tributos constantemente se agravavam.

Alguns destes como as *cizas*, ou imposto de 10 % sobre todos os artigos comprados, vendidos ou troca-

dos, a *portagem*, a *açougagem*, a *alcavala* ou imposto sobre toda a carne vendida no mercado, eram ainda de origem medieval; e tanto esses a *meia annata*, equivalentes aos modernos direitos de mercê, pela qual todos os possuidores de cargos públicos deviam pagar metade dos ordenados de um ano; os *disimos*, *primícias* e as *ablações* para o clero se cobravam de maneira tão caótica que os abusos enraizados, já se complicavam a cada passo, de novos subterfúgios, novas ciladas, e novas delapidações.

O país extenuado estava bem próximo da mais completa ruína; acontecia que a par das espectaculosas prodigalidades da nobreza, o povo penava na mais extrema miséria, e as antigas contribuições constantemente cresciam, e outras novas se criavam, exacerbando essa miséria, arruinando o comércio e a agricultura, oprimindo os camponeses e os artesãos em vexames sem fim, em inenarráveis torturas, e em atrociíssimas execuções fiscais.

MOEDAS

Apresentamos seis, sendo a primeira os *dez réis* em cobre do tempo do príncipe D. Pedro, e tem a legenda: PETRUS D. G. P. PORTUGALIAE; a segunda em ouro de 22 quilates de quatro mil e quatrocentos réis, com a legenda: PETRUS D. G. P. PORTUGALIAE ET. A. à esquerda do escudo a data de 1668, e à direita o n.º 4.400 representativo do valor; a terceira moeda é o *vintém* em prata do tempo de D. João V, e pesa um pouco mais de 12 gramas; a quarta moeda é de ouro de 22 quilates, é a chamada *dobro de oito escudos* ou *dobro de duas peças*, valia *dose mil e oitocentos réis*, tem a legenda: JOANES V

D. G. PORT. ET. ALG. REX e a data de 1732; a quinta moeda é a de *cinco réis* em cobre, tem a legenda: QUARTO ANNO REIGNE 1688, e no campo, entre ornatos, um *V* representativo do seu valor, foi lavrado no Brasil; a sexta moeda é o *meio tostão* em prata, também do tempo de D. João V, e pesava um pouco mais de 30 gramas.

SELOS

O selo de D. Pedro II é anterior à morte de Afonso VI, e tem a legenda: PETRUS D. G. PRINCEPS. GUBERNADOR E REGENS PORTUGAL & ALGARBIORUM, CITRA & ULTRA MARE IN AFRICA, DOMINUS GUINAE & CONQUISTAE, NAVIGANTIONIS, CORNERTIR ETHIOPIAE, ARABIAE, PERSIA, INDIA, ETC.

O de D. João V tem a inscrição semelhante, começando por: JOANNES V D. GRATIA REX DE PORTUGALIAE, ETC.

BANDEIRAS

Por ocasião da Restauração de 1640 suprimiram-se os *ramos verdes* na bandeira da Armada Real.

No tempo de D. Pedro II adoptou-se no exército a bandeira de faixas horizontais, encarnadas, brancas e azuis (cores da casa de Bragança), sendo com esta bandeira que se fizeram as guerras chamadas da sucessão de Espanha.

Também em seguida à restauração a bandeira da

esfera se tornou peculiar da navegação e comércio do Brasil.

Os galeões da Índia uzavam a bandeira da Armada Real com o escudo das armas sobreposto à *Cruz de Cristo*.

A bandeira verde com a cruz encarnada da ordem de Cristo foi uzada pelo exército de terra e com ela foi feita a guerra da Independência.

No tempo de D. João V começou a adoptar-se o sistema de bandeiras militares diferentes para cada regimento ou mesmo companhia, onde só podiam entrar as cores azul, encarnado e branco. A disposição destas 3 cores era livre, e podiam variar até ao infinito a disposição dos seus desenhos.

6.º CICLO

ILUSTRAÇÕES DE ALBERTO DE SOUSA

O PERÍODO POMBALINO

O TERRAMOTO DE 1755

O terramoto do 1.º de Novembro que derrocou Lisboa foi a grande causa próxima da competência de Pombal.

Com efeito nessa grande cidade desmorenada pelos abalos, destruída pelos incêndios, saqueada pelas quadrilhas, quando os templos e os edifícios, os hospitais e as fortalezas por toda a parte desabavam, quando o rio inundava toda a baixa completando o horror do cataclismo, quando os gemidos das vítimas formavam a mais sombria orquestração de tragédia, Pombal é o estadista infatigável e intrépido que tudo providencia, que tudo remedeia, que em tudo medita e rapidamente selecciona.

Durante oito dias andou de carruagem por entre as ruínas, alimentando-se e repousando nela, dando as ordens mais oportunas e as mais diferentes, desde as que concentrava em Lisboa os regimentos das locali-

84

dades próximas até às que faziam chegar à cidade as provisões e os recursos mais necessários.

É ele quem fez recolher os mantimentos dentre as ruínas, quem manda desobstruir rapidamente as ruas mais importantes, quem ordena o processo sumário contra os ladrões e os assassinos, quem fixa os preços dos géneros, quem impede as reconstruções antes de estudada a nova planta da cidade, quem organiza imediatamente albergues e socorros para os mais necessitados dos habitantes.

Ele é tudo; tudo faz e tudo impulsiona, e ao vê-lo assim infatigável e onipotente o povo começava a acreditar que ele era um Messias, um salvador de quasi divinas proporções.

A gravura representa os efeitos do terramoto na igreja de S. Paulo, uma das mais atingidas.

EXECUÇÃO DOS TÁVORAS

A reacção contra as salutares medidas de Pombal acentuou-se principalmente depois da organização da Companhia dos Vinhos do Alto Douro.

Os motins do Pôrto em Fevereiro de 1757 aos gritos de *viva o povo, viva a liberdade, morra a Companhia*, foram severamente punidos; o ódio contra Pombal cresceu ainda depois dessas punições, e o poder do ministro era já tão grandemente incontestável que os nobres incitados pelos jesuítas resolveram conspirar contra a vida do rei, para se libertarem daquele.

Os tiros de 3 de Setembro de 1758 deixaram D. José apenas levemente ferido, mas logo Pombal ordena uma rigorosa devassa; logo a 13 de Dezembro foram cercadas por forças de cavalaria e infantaria as

85

casas do marquês de Távora, do conde de Atouguia, do marquês de Alorna, dos condes de Óbidos, e da Ribeira Grande e de vários outros fidalgos.

O duque de Aveiro foi preso em Azeitão com sua mulher e filhos; só um popular José Policarpo de Azevedo conseguiu escapar-se à acção da justiça.

Depois o processo foi arbitrário e violentíssimo, a sentença toda trespassada no fel dos ódios hervados; o espectáculo da execução de tal infâmia devia deixar a fronte de Pombal para sempre maculada.

O cadafalso erguera-se na madrugada de 13 de Janeiro de 1759 no cais de Belém, e durante seis ou sete horas, entre os rufos destemperados dos tambores, os condenados passaram a um e um, primeiro a marquês de Távora e os outros nobres, logo os plebeus, decapitados, garrotados, rodados nas aspas, despedaçados com maças de ferro pelos infatigáveis verdugos.

EXPULSÃO DOS JESUITAS

Pombal atribuía aos jesuítas a maior cumplicidade na tentativa de regicídio contra D. José; e, disposto a tudo para liquidar a companhia, já a 21 de Setembro de 1757 expulsara do Paço os jesuítas confessores do rei.

Depois conseguiu do papa que se ordenasse uma inquirição a todas as igrejas, casas professas, noviciados, hospícios, colégios e missões dos jesuítas, e quando o inquiridor concluiu os seus trabalhos, o patriarca de Lisboa, D. José Manuel, suspendeu os jesuítas do exercício de pregar e confessar no patriarcado, e os prelados do reino seguiram-lhe o exemplo.

Depois Pombal cercou-lhes de tropa os colégios e conventos, sequestrou-lhe os bens, e finalmente pela

carta régia de 3 de Setembro de 1759, mandava expulsar de Portugal e seus domínios todos os membros da Companhia.

POMBAL ESTUDA A RECONSTRUÇÃO DE LISBOA

Logo depois do terramoto vários planos tinham surgido para a reconstrução de Lisboa.

Pombal interessa-se pelo assunto que considerava de primacial importância, e logo no dia 11 de Dezembro de 1755 mandava proceder ao nivelamento da cidade.

Depois, discutidos os vários planos, adoptara o do engenheiro-mór Manuel da Maia, com a colaboração de Eugénio dos Santos Carvalho, que planeava entre as duas grandes praças do Rossio e do Comércio, as ruas largas bem perpendiculares, divididas pelas travessas em quadriláteros que satisfaziam tanto quanto possível as regras da higiene e salubridade.

A gravura mostra-nos a profunda preocupação de Pombal ante o plano da cidade nova, essa cidade ressuscitada e embelezada por ele, que devia ser um dos melhores títulos de glória.

INTERROGATÓRIO DO MARQUÊS

Depois da morte de D. José, quando o cadáver do rei estava ainda quente, Pombal viu logo fecharem-se-lhe as portas do paço pela reacção implacável.

Depois, o novo governo do marquês de Angeja

representava no poder a nobreza e o clero tão combatidos por Sebastião de Carvalho, e no desterro da sua quinta de Pombal, o grande ministro logo viu como iam ser prejudicadas todas as consequências tão fecundas dos seus estudos, e do seu longo esforço administrativo.

Mas os ministros de D. Maria I deviam ir mais longe, e esquecendo que Pombal tinha levantado o país ao nível das primeiras nações da Europa, restaurando a marinha, reorganizando o exército, reformando os estudos, impulsionando a indústria, enriquecido o comércio, avigorando a agricultura, esquecendo-se que tinha arrancado das ruínas do terramoto uma formosíssima cidade, esquecendo-se que tinha erguido todo um povo ao nível da civilização do seu tempo, acusaram-no de todos os mais inverossímeis delitos, atreveram-se a processá-lo pelas mais pretendidas iniquidades.

A nove de Outubro de 1799 apresentaram-se em Pombal os juizes José Luís de França e Bruno Manuel Monteiro, que depois de lhe apreenderem todos os papéis começaram a interrogar o marquês.

Desde então, durante meses no meio de infinitas torturas físicas e morais, Pombal foi diariamente vexado durante longas horas, e o enorme volume do seu processo provam as angústias que o deviam ter despedaçado.

Por fim caiu à cama para nunca mais se levantar justamente quando a rainha lhe perdoava as penas corporais que — segundo a sentença — *deveriam ser-lhe impostas*.

Obrigavam-no porém a residir a mais de vinte léguas da corte, e quando um dia a rainha consentiu que podesse vir até as Caldas, já o grande estadista tinha deixado de existir.

A ESTATUA DE D. JOSÉ

Depois do terramoto, quando se terraplanou o Terreiro do Paço, logo o marquês de Pombal mandou fazer os alicerces para o monumento a D. José, delineado por Eugénio dos Santos e modificado depois por Machado de Castro.

Este grande escultor modelou depois a estátua em miniatura, e Pombal aprovando o projecto mandou-o fazer em grande, em gesso que foi entregue ao general de artilharia Bartolomeu da Costa, então inspector do Arsenal.

A estátua foi fundida em 15 de Novembro de 1774 tendo levado 37.300 quilos de bronze, e ficou perfeita no primeiro jacto.

FABRICA DE VIDROS DA MARINHA GRANDE

A primeira fábrica de vidros que houve no país foi a de Cóna, na margem esquerda do Tejo, mas como a falta de combustível fôsse ali grande, a fábrica mudou-se depois para a Marinha Grande, onde podia aproveitar a lenha do pinhal de Leiria.

Essa primitiva fábrica tinha pequena importância; só em 1760 sob a protecção do marquês de Pombal, o inglês Guilherme Stephens fundou na Marinha uma grande fábrica de vidros tendo-lhe o Estado emprestado trinta e dois contos, e dado lenha dos pinhais próximos.

Essa fábrica desenvolveu-se depois imenso e a gravura representa a sua primitiva instalação no tempo de Pombal.

TAPETE DE ARRAIOLOS

A indústria dos tapetes de Arraiolos, que primitivamente teriam sido imitações dos tapetes persas, desenvolveu-se extraordinariamente no século XVIII com a protecção de Pombal.

É esplêndido o exemplar que Alberto de Sousa tão admiravelmente conseguiu reproduzir.

SALA DOS CAPELOS DA UNIVERSIDADE

Depois da reforma de Pombal, a Universidade foi dotada de admiráveis laboratórios-gabinetes científicos, teatros de anatomia e jardins.

É também dessa época a remodelação da sala dos Capelos, ornamentada com os retratos de todos os reis de Portugal, e onde se fazem os actos solenes de douturação.

CÔCHE DE D. JOSÉ

É uma obra admirável de talha dourada em perfeito estado de conservação que actualmente se encontra na grande sala do museu de Belém.

A escultura em madeira que ornamenta este côche, superabunda em grinaldas, ornamentos e quimeras.

No painel da *pópa*, está representada, em pintura, Hercules lutando com um leão, rodeado de figuras de obscuro significado; trabalho de Cirilo Volkmas Machado.

A obra de talha é evidentemente do notabilíssimo artista, émulo de Machado de Castro, António José de Almeida, escultor do côche denominado de D. João V, da arte portuguesa.

FAIANÇAS

Os três esplêndidos exemplares reproduzidos sob esta rubrica foram executados na célebre fábrica de faianças do Rato que no tempo de Pombal, e em consequência da sua solicitude, atingiu o seu mais perfeito desenvolvimento.

As antigas faianças do Rato são hoje muito disputadas pelos coleccionadores.

ARMAS

O arsenal do exército começado no tempo de D. João V, e a fábrica de armas fundada no reinado de D. José, prosperaram rapidamente sob a inteligente direcção do brigadeiro Bartolomeu da Costa.

No tempo de Pombal começaram a fazer-se nêle muitas espingardas, canhões, espadas e baionetas como os modelos que a gravura representa, e nêle se arrecadaram algumas peças de artilharia espanhola, gloriosos despojos das batalhas das linhas de Elvas, do Ameixal, de Montes Claros e doutras da guerra da Restauração.

A artilharia e as armas portáteis fabricadas no tempo de Pombal, sob a direcção de Bartolomeu da Costa, podiam rivalizar com os melhores produtos similares da Europa.

TRAJOS DOS NOBRES

São muito mais modestos mas não menos elegantes do que os uzados no tempo de D. João V, os trajos dos nobres contemporâneos de D. José.

Os produtos da indústria portuguesa que tanta solicitude mereceu a Pombal brilham agora nas casacas e nos calções de vistosas sêdas, nas meias côr de pérola, e nos elegantes chapéus tricônes.

TRAJO POPULAR

O trajo representa um tipo de saloia dos arredores da capital com a bata vermelha, o lenço branco por cima da carapuça, o mantêu de broado a vermelho, e as fortes botas campesinas.

Uma gravura antiga inspirou a criação de Alberto de Sousa que tem nesta vendedora saloia um dos seus mais típicos trabalhos.

MOEDAS

A primeira gravura representa uma *Dobra de quatro escudos*, ou *Peça* em ouro, valia 6.400 réis e pesava 288 gramas, tem a legenda: JOSEPHUS I D. G. PORT. ET. ALG. REX e ano de 1776.

A segunda é *meio cruzado novo* em prata, valia 240 réis, ou doze vinténs, tem a legenda igual à da moeda de ouro acima, e a era de 1766.

A terceira gravura representa os *dez réis* em cobre, tem a legenda: JOSEPHUS I DEI GRATIA e foram lavradas no ano de 1751.

BANDEIRAS

No tempo de D. João V os grandes navios usavam a bandeira branca com a coroa, chamada *armada da coroa*; e os pequenos navios destinados ao comércio do continente a bandeira de listas orizontais verdes e brancas.

A bandeira do comércio do Brasil continuou a ser branca mas com a esfera timbrada com a cruz de Cristo.

Pela organização do exército, feita pelo conde de Lipe, as bandeiras dos regimentos passaram a ser constituídas pelas côres branca, amarela, azul, encarnada e carmesim, das quais damos dois tipos.

7.º CICLO

ILUSTRAÇÕES DE ROQUE GAMEIRO

O TEMPO DOS FRANCESES ATÉ AO CONSTITUCIONALISMO

OS FRANCESES NA PRIMEIRA

INVASÃO

A gravura representa bem o estado de verdadeira fadiga em que os soldados de Junot entraram em Portugal, e dela se depreende como teria sido fácil ao governo resistir aos invasores se por ventura o tivessem norteado as indispensáveis qualidades de patriotismo e de energia.

Nota-se na gravura o uniforme dos militares franceses filhos da revolução.

A calça branca, o capote azul debruado a vermelho, os generais com as golas e os canhões dourados e os grandes chapéus bicônes.

A FAMÍLIA REAL EMBARCA PARA

O BRASIL

A aproximação dos franceses, D. João VI que recomendara aos governadores que os tratassem como a amigos toma, enfim, no meio das suas eternas hesitações, um grande partido para ele e para os membros da sua família — o partido de fugir.

Durante um dia e uma noite inteiras carregam-se no cais de Belém todas as riquezas do rei e dos cortejos, entrava nos escaletes milhares de pessoas transidas de terror — e o rei chega, enfim, quando o Junot vinha já perto de Lisboa — para embarcar também.

É interessante observar a ridícula figura de D. João VI, e à direita do quadro a atitude da rainha doida, toda em esgares, em grandes gritos furiosos — «mais devagar! dir-se-ia que fugimos!».

AS GUERRILHAS NA GUERRA

PENINSULAR

As atrocidades praticadas pelos franceses em todo o país, o facto de Junot ter arreado no dia 13 de Dezembro de 1807 a bandeira portuguesa do Castelo de S. Jorge, as pesadíssimas contribuições de guerra impostas à população, a crueldade dos generais entre os quaes Loison deixou uma atroz memória, a revolta da Espanha contra as hostes de Napoleão, levaram o povo português a insurreccionar-se contra o domínio estrangeiro.

O primeiro grito de revolta propagou-se e ecoou freneticamente por todo o país.

A oito de Junho sublevou-se Braga, e logo Melgaço, Vila Pouca de Aguiar e Chaves lhe seguiram o exemplo, logo de Trás-os-Montes ao Algarve o fogo da insurreição ateou com rapidez.

Debalde Loison atravessa as Beiras sublevadas levando a toda a parte o incêndio, o saque, e o morticínio; debalde Kellermann destrói Beja, a insurreição é por toda a parte mais ameaçadora — e já a esquadra inglesa de sir Charles Cotton pairando na Costa esperava o ensejo favorável ao desembarque.

A junta do Pôrto dirigia a revolta de todo o norte; já o conde de Castro Marim orientava os revolucionários do Algarve — e o mestre Manuel Martins Garrocho e o piloto Manuel de Oliveira Nobre partiam de Olhão num pequeno caique para levarem ao pávido D. João VI a noticia de que a revolução rebentara em Portugal.

Entretanto, os incêndios, as violações, os roubos, as verdadeiras infâmias que os franceses praticavam revoltavam por todo o país os corações intrépidos e puros, e, na reacção fulminante do ódio sem disciplina nem direcção, as primeiras guerrilhas iam surgindo, incomodando seriamente as forças francesas.

1810: A BATALHA DO BUSSACO

Portugal tornara-se o magnífico campo para os ingleses poderem combater Napoleão; e tanto os ingleses apreciavam a bravura dos seus naturais e as magnificas condições estratégicas das suas montanhas que o governo britânico mandou aumentar o subsídio de guerra que lhe concedia, e a Wellington mandou

fortificar as célebres linhas de Torres Vedras, para defender Lisboa e ter sempre garantida a sua retirada pelo mar.

Em Setembro, o glorioso general Massena, depois de ter obrigado a praça de Almeida a capitular, avançou com o seu exército pela Beira Alta, entrou em Viseu e dirigiu-se a Coimbra seguindo a margem direita do Mondego.

Dispunha de 60.000 homens, muitos veteranos cobertos dos louros das grandes batalhas napoléonicas, mas Wellington tinha habilmente concentrado o exército Anglo-Luso nas alturas do Bussaco onde o general francês, pouco conhecedor dos terrenos, devia ir esbarrar.

Debalde Massena tenta conquistar a viva força as quasi inacessíveis eminências, a divisão Picotou; o regimento 8 de infantaria portuguesa recebe o primeiro choque das suas colunas; e os regimentos 9 e 21 despenham pelas fragas a brigada Fory, o 7 de infantaria e o bravo regimento de Cascais carregava brilhantemente a baioneta a divisão de Marchand; Massena, vê-se obrigado a retirar — e a batalha do Bussaco é um dos mais gloriosos titulos da história portuguesa.

EXECUÇÃO DE GOMES FREIRE DE ANDRADE

Expulsos os franceses, derrubado Napoleão, a família de Bragança continuou ainda no Brasil, e os ingleses em Portugal, reduzindo o país quasi a uma colónia, dispunham de tudo a seu talento humilhando e indignando os verdadeiros patriotas.

Andava o povo descontente porque quasi todos os rendimentos do país seguiam para o Rio de Janeiro,

andavam descontentes as classes mais cultas porque as ideias liberais se tinham espalhado já por toda a Europa; impacientavam os corações em ardentes frémittos revolucionários.

Assim, suspeito de conspirar contra o domínio dos ingleses e contra o absolutismo do rei, Gomes Freire foi preso com vários companheiros no dia 25 de Maio de 1817, e depois de um processo indigno caracterizado pelas mais espantosas irregularidades, o valente general foi condenado a morte.

A sentença foi publicada dois dias depois da execução, e o ódio de Beresford nem permitiu ao herói de tantas batalhas o fusilamento digno de um soldado, fê-lo enforcar ignominiosamente como a um sicário.

A execução de Gomes Freire realizou-se às 9 horas da manhã do dia 18 de Outubro de 1817, e deve notar-se na gravura a bela figura do general vestindo a alva, muito sereno apesar do frio e das pedras que lhe magoavam os pés, a face horrorosa do carrasco, e a pira de lenha destinada à incineração do cadáver cujos restos foram depois atirados ao mar.

EPISÓDIO DA REVOLUÇÃO DE 1820

NO PÔRTO

A revolução de 1820 foi feita contra o absolutismo do rei, e principalmente contra a tirania da regência e as brutalidades tarimbeiras de Beresford.

O famoso sinhedrio eniciado no Pôrto por Manuel Fernandes Tomás e José da Silva Carvalho tinha atraído um grande numero de officiaes anciosos por libertarem a sua pátria dos estranhos. Os coronéis

Sepúlveda, Cabreira, Pinto da Fonseca, e outros oficiais de elevada graduação entravam no conluio.

A revolução rebentando no Pôrto a 24 de Agosto alastrou rapidamente por todo o país; a 15 de Setembro Lisboa aclamava entre galas e frenesim de alegria as heroicas tropas revolucionárias do norte.

A gravura representa um dos episódios da revolução no Pôrto — quando o capitão Sousa Magalhães e o tenente Paulo Correia não permitem a entrada do coronel Grant no regimento de infantaria 6.

AS CÔRTESES CONSTITUINTES DE 1820

A gravura mostra-nos uma sessão das célebres côrtes que se reuniram depois da revolução de 1820.

A sala das sessões ficava numa dependência do palácio das Necessidades, na parte hoje ocupada pelo quartel general, e está actualmente bastante modificada.

É interessante vêr na gravura a modesta instalação dos deputados, a bancada dos taquígrafos, os lugares destinados ao ministério, e notar ao fundo atrás da mesa da presidência o retrato de D. João VI sob o docel.

O TERROR MIGUELISTA: OS CACETEIROS

A gravura dá bem idea da canibalesca fúria dos partidários de D. Miguel; estigmatizaram uma época e um regime.

Os caceteiros eram muito do agrado de D. Miguel o qual gostava que os seus homens zurzisses os

adversários — e os bandidos da última espécie que tinham por chefes, o Sedvem, o Leonardo, o José Veríssimo entregues durante anos às mais desvairadas paixões, fazendo a vontade ao seu rei, ao seu Deus, varriam a cacetada, aos gritos de — mata que é malhado — as ruas da capital.

DESEMBARQUE DOS LIBERAIS NO MINDELO EM 1832

Em 8 de Julho de 1832 o exército de D. Pedro desembarcou em um pequeno vasadouro chamado praia dos ladrões, próximo ao lugar de Arenosa de Pompelido, entre as freguesias de Lavra e Perapita.

Foi nesse lugar que desembarcou o exército liberal, foi nêle que se levantou depois o monumento comemorativo do desembarque, mudando-se-lhe o nome de *praia dos ladrões* para o de *Memória*.

A expedição saíra de Ponta Delgada a 27 de Junho sob o comando do conde de Vila Flor, e compunha-se de três batalhões de caçadores, de duas divisões de infantaria, de cinquenta e quatro oficiais de cavalaria, e a companhia de artilheiros académicos com cento e trinta homens.

A gravura representa a formatura das tropas liberais pouco depois do desembarque, na ocasião em que D. Pedro IV se preparava para lhes passar revista.

E entre as tropas já desembarcadas destacam-se as fardas escuras e as altas barretinas dos caçadores.

REVOLTAS DO MINHO EM 1846:

MARIA DA FONTE

O reinado de D. Maria II foi abundante de discórdias e revoltas, e logo em 1836 por ocasião da chegada de Passos Manuel e dos outros deputados oposicionistas do Pôrto a Lisboa, tinha-se feito a revolução de Setembro e proclamado a constituição de 1823; depois fizera-se a *belemçada*, uma tentativa de golpe de estado em que colaboraram as tropas da esquadra inglesa surta no Tejo, contra a constituição; depois a revolta dos marechais até que restaurada a carta em 1842, Costa Cabral entra triunfalmente em Lisboa e entra no governo como ministro do reino.

Mas logo em 1844 José Estêvão revolta-se em Tórres Novas, logo a violência da reacção cartista e a tirania de Costa Cabral forneciam como inevitável resultado a revolução.

Em Maio de 1847 o Minho começou a agitar-se pelos *patuleas*, e como as mulheres tivessem um importantíssimo papel nessa agitação, em que o saque e o incêndio das repartições públicas era parte obrigatória, logo os *patuleas* criaram esse lendário tipo da Maria da Fonte que havia de simbolizar a revolução.

LITEIRA

Deveras interessante a clássica liteira com as suas cortinas vermelhas, os seus machos de chocalhos telintantes ricamente ajacizados, os seus liteiros de uma tão pitoresca garrolice que eram o encanto dos nossos avós.

As liteiras, um dos mais antigos meios de locomoção, fôra usada em Portugal, ainda até meados do século XIX.

Suspensas nos silhões que dois possantes machos suportavam, conduziam passageiros através barrancos e caminhos tortuosos, dando aos mortais que as utilizavam epotética comodidade, não eram, porém, unicamente um objecto útil. Na provincia serviam também de pretêsto para fidalgos e autoridades prelatias fazerem ostentação de riquezas e poderio.

SEGE

A gravura representa um exemplar curioso das carruagens dos princípios do século XIX que serviam para o transporte de pessoas de qualidade.

É um veículo de duas rodas, puchado por duas alimárias, servindo, a de sela de montada, ao condutor (bolieiro); é muito parecida com a *traquitana* que tinha quatro rodas.

Estão hoje quasi em desuso, vendo-se apenas nos préstitos fúnebres.

CAPOTE E LENÇO

O característico capote e lenço — o capote de pano côr de pinhão e o fino lenço de cambraia todo retesado de goma — não esqueceram a Gameiro entre os mais curiosos modelos do trajar português na primeira metade do século XIX.



TRAJOS MASCULINOS

Encontramos hoje já bastante curiosos e muito diferentes dos dos nossos dias, os trajos dos elegantes da primeira metade do século XIX com as casacas de largas golas, os coletes de vistosas sedas, as camisas de bofe, as capas bandadas de veludo, os colarinhos muito altos, erguidos até às românticas cabeleiras.

Ao lado dos dois trajos elegantes vê-se na gravura o popular bolieiro com as suas altas botas de bezerro, a jaqueta de briche e o grande chapéu bicorne.

TRAJOS FEMININOS

A linha geral do trajo feminino desta época era elegante; sobrecarregavam-na, porém, demasiadamente a profusão de enfeites, laços, flores, fitas, etc.

Muito interessante o penteado de uma das figuras com o seu ornamento de grandes plumas, e bem assim o tipo da velha de capote vermelho e o impecável lenço de cambraia.

MOEDAS

A primeira gravura da esquerda e a primeira da direita representam o verso e o anverso do *Pataco* em cobre, valia quarenta réis; a legenda do verso é UTILIDADE PÚBLICA, 40, e escudos das armas; no anverso JOANNES D. G. ET ALG. P. REGENS busto de D. João VI e no exêrgo a data de 1811.

A segunda gravura da direita e da esquerda repre-

senta o anverso e o verso da *Peça* em ouro de 22 quilates, pesava 288 gramas e valia seis mil e quatrocentos réis. No anverso tem a legenda JOANNES D. G. ET ALG. P. REGENS 1802, e o custo do réis, no verso os escudos das armas do reino.

A terceira moeda da esquerda e da direita representa um *crusado novo* em prata, pesava um pouco mais de 294 gramas e valia quatro mil e oitocentos réis. No anverso tem a coroa real no campo, 480 indicativo do valor e o ano de 1834 indicando o ano em que foram lavrados; MARIA II D. G. PORTUG. ET ALG. REGINA. No verso a cruz de Cristo circundada pela legenda IN HOC. SIGNO VINCES.

A última gravura da esquerda e da direita representam o *meio crusado novo* em prata e correram com o valor de dois mil e quatrocentos réis, tem legenda igual ao crusado novo e foram lavrados em 1806.

SELOS

Dos selos de cera, chumbo e obreia usados de 1133 a 1585 passou nesta época ao de lacre, e não havia nenhuma família nobre que não caprichasse nos selos das suas armas, procurando conquistar o primeiro lugar pela arte e pelo luxo que os revestiam.

O nosso Imperador Rei ordenou o uso da coroa imperial em todas as repartições públicas, legações e consulados, destacando-se o selo do consulado de Portugal no Império da Rússia usado em 1756 e que é a primeira gravura de selo.

A segunda gravura de selo representa o selo usado na marcação dos livros e outros papéis da Real Biblioteca Pública da Corte e que é hoje a Biblioteca Nacional de Lisboa.

TRAJOS MASCULINOS

Encontramos hoje já bastante curiosos e muito diferentes dos dos nossos dias, os trajos dos elegantes da primeira metade do século XIX com as casacas de largas golas, os coletes de vistosas sedas, as camisas de bofe, as capas bandadas de veludo, os colarinhos muito altos, erguidos até às românticas cabeleiras.

Ao lado dos dois trajos elegantes vê-se na gravura o popular bolieiro com as suas altas botas de bezerro, a jaqueta de briche e o grande chapéu bicorne.

TRAJOS FEMININOS

A linha geral do trajo feminino desta época era elegante; sobrecarregavam-na, porém, demasiadamente a profusão de enfeites, laços, flores, fitas, etc.

Muito interessante o penteado de uma das figuras com o seu ornamento de grandes plumas, e bem assim o tipo da velha de capote vermelho e o impecável lenço de cambraia.

MOEDAS

A primeira gravura da esquerda e a primeira da direita representam o verso e o anverso do *Pataco* em cobre, valia quarenta réis; a legenda do verso é UTILIDADE PÚBLICA, 40, e escudos das armas; no anverso JOANNES D. G. ET ALG. P. REGENS busto de D. João VI e no exêrgo a data de 1811.

A segunda gravura da direita e da esquerda repre-

senta o anverso e o verso da *Peça* em ouro de 22 quilates, pesava 288 gramas e valia seis mil e quatrocentos réis. No anverso tem a legenda JOANNES D. G. ET ALG. P. REGENS 1802, e o custo do réis, no verso os escudos das armas do reino.

A terceira moeda da esquerda e da direita representa um *crusado novo* em prata, pesava um pouco mais de 294 gramas e valia quatro mil e oitocentos réis. No anverso tem a coroa real no campo, 480 indicativo do valor e o ano de 1834 indicando o ano em que foram lavrados; MARIA II D. G. PORTUG. ET ALG. REGINA. No verso a cruz de Cristo circundada pela legenda IN HOC. SIGNO VINCES.

A última gravura da esquerda e da direita representam o *meio crusado novo* em prata e correram com o valor de dois mil e quatrocentos réis, tem legenda igual ao crusado novo e foram lavrados em 1806.

SELOS

Dos selos de cera, chumbo e obreia usados de 1133 a 1585 passou nesta época ao de lacre, e não havia nenhuma família nobre que não caprichasse nos selos das suas armas, procurando conquistar o primeiro lugar pela arte e pelo luxo que os revestiam.

O nosso Imperador Rei ordenou o uso da coroa imperial em todas as repartições públicas, legações e consulados, destacando-se o selo do consulado de Portugal no Império da Rússia usado em 1756 e que é a primeira gravura de selo.

A segunda gravura de selo representa o selo usado na marcação dos livros e outros papéis da Real Biblioteca Pública da Corte e que é hoje a Biblioteca Nacional de Lisboa.

BANDEIRAS

Durante o reinado de D. João VI conservaram-se as bandeiras da época anterior, com ligeiras modificações.

A bandeira da Armada Real desde 1818 a 1825 teve o escudo de armas assente sobre uma esfera terrestre, que era a insignia heráldica do Brasil.

Para todos os navios mercantes continuou a bandeira de listas horizontais, verdes e brancas.

Nas bandeiras militares foi mandado adoptar o escudo encimado pela coroa real.

Apareceu na mesma época, pela primeira vez, o chamado *laço nacional* azul e encarnado, salvo nos anos de 1821 a 1823, em que foi azul e branco por determinação das Cortes Geraes.

8.º CICLO

ILUSTRAÇÕES DE ALBERTO DE SOUSA

A ATUALIDADE

D. PEDRO V NO CURSO SUPERIOR

DE LETRAS

D. Pedro V criara, com muito carinho, o Curso Superior de Letras em cujo magistério se encontravam alguns dos homens mais ilustres do seu tempo.

Um dos professores mais distintos do Curso era Rebelo da Silva, cujas eloquentíssimas lições o rei ia ouvir muitas vezes.

Nessas ocasiões se porventura chegava mais tarde não consentia que os trabalhos se interrompessem porque no Curso se considerava apenas como um discípulo.

Assentava-se sempre numa cadeira de espaldar à direita do professor, e a sua atitude era ao de leve inclinada para a frente, com o braço esquerdo encostado ao joelho e o rosto à mão.

Às vezes, nalguma tirada mais esplêndida do maravilhoso professor, acenava levemente com a cabeça em sinal de aplauso; às vezes ficava muito tempo a conversar depois das lições em assuntos históricos e literários, dirigindo aos alunos mais distintos, palavras de incentivo e de elogio.

O PRIMEIRO CAMINHO DE FERRO

A gravura representa a inauguração do primeiro troço do caminho de ferro que actualmente liga Lisboa ao Porto.

No momento em que o senhor Cardial Patriarca de Lisboa, (D. Guilherme), lançava a bênção às máquinas, assistia D. Pedro V e toda a família real, o ministério da presidência do marquês de Loulé, e várias individualidades em destaque na época.

O comboio, composto-se de 14 carruagens e 2 locomotivas, foi de Lisboa ao Carregado gastando 40 minutos no percurso da ida.

A primitiva estação foi instalada no palácio Coimbra, rua de Santa Apolónia, 63.

A cerimónia inaugural teve lugar a 28 de Outubro de 1856; mas já D. Pedro V, a 24 de Agosto do mesmo ano, tinha visitado as obras da linha até Alverca num comboio especialmente para isso organizado.

CENTENÁRIO DE CAMÕES

Em junho de 1880 celebrou-se em Lisboa o tricentenário de Camões, de maneira verdadeiramente brilhante.

A ideia da homenagem ao grande épico partira da Sociedade de Geografia, mas a Academia das Ciências associara-se logo, e a imprensa aplaudira-a com tal entusiasmo que a tornou profundamente popular.

Nessa evocação vibrante do poeta e dos seus feitos, a raça vivera as grandes horas do seu esplendor antigo, o povo sentiu em Camões a simbolização da Pátria infortunada e heróica como ela — e com as homenagens que lhe prestou ergueu-se numa grande ância de renovação e de glória mais livre e mais esperançada.

Entre as festas consagradas a Camões destacaram-se, como particularidades mais belas, o cortejo cívico em que se representaram todas as colectividades e figuravam vários carros triunfais, e entre eles o galeão que simbolizava a antiga marinha portuguesa, e se encontra actualmente na Sociedade de Geografia, a eloquentíssima conferência de Latino Coelho na Academia de Ciências sobre o inolvidável épico, e o cortejo fluvial em que as galeotas levaram para os Jerónimos os despojos de Gama e do seu imortal cantor.

O ULTIMATUM DE 1890: UMA MANIFESTAÇÃO PATRIÓTICA

A gravura representa uma dessas frementes manifestações em que o patriotismo da mocidade portuguesa, depois do ultimatum, tão nobremente se afirmou.

A audácia de Serpa Pinto resistindo no Chire aos ingleses tinha irritado contra nós o governo de Salisbury, e esse governo não teve dúvidas em arremear às faces dos portugueses imposições tão implacáveis que foram uma verdadeira e execranda brutalidade.

O 31 DE JANEIRO NO PÓRTO

A revolta de 31 de Janeiro foi acentuadamente patriótica e republicana; patriótica por ter derivado directamente do ultimatum; republicana porque pretendia principalmente atingir o rei e transformar as instituições políticas.

A gravura representa um dos aspetos dessa revolta quando, depois do inesperado tiroteio da rua de Santo António, os revolucionários entrincheirados na Casa da Câmara resistiam às forças da Guarda Municipal, e a artilharia tinha vindo da serra do Pilar bombardeá-los.

APOTEOSE A JOÃO DE DEUS, EM 1895

No dia 8 de Março de 1895 a mocidade das escolas dignificou-se honrando em João de Deus o poeta lírico genial e o apóstolo da instrução verdadeiramente incomparável.

Na véspera tinham chegado a Lisboa as academias de Coimbra e do Pôrto, e a cidade revestira o jubiloso aspecto que os novos sabem imprimir às máximas consagrações.

PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA

EM LISBOA

A gravura representa a proclamação da República e do governo provisório às 9 horas do dia 5 de Outubro de 1910 nas janelas da Câmara Municipal de Lisboa.

As bandeiras que se agitam no meio da multidão são as usadas pelos antigos grupos revolucionários com o vermelho do lado da ástete e a divisa *Ordem e trabalho* sobre a esfera.

RIQUESAS COLONIAIS: UM CACOEIRO

As nossas colónias são ainda hoje a mais segura garantia da nossa influência mundial e uma fonte de riquezas que no futuro há-de ser cada vez mais aproveitada.

Entre as mais ricas regiões ultramarinas portuguesas sobressai essa maravilhosa ilha de S. Tomé onde as árvores predominantes, os cacoeiros, têm permitido um desenvolvimento económico notável entre os mais ricos países do mundo.

ARMAS

A gravura representa uma espingarda Kropatschek, modelo de que usava há poucos anos o nosso exército e ainda hoje distribuído à guarda republicana; e uma espada da cavalaria.

UNIFORMES

Ao lado de um marinheiro vê-se um cabo de cavalaria com o uniforme usado ainda à poucos anos — o jaleco debruado de vermelho, os canhões e as divisas vermelhas, as correias brancas, o capote a tiracolo e o capacete de ferragens amarelas.

TRAJOS

Os vestidos que a gravura reconstitui todos em pregas, refegos, folhinhos e tufos, são, pela exageração das suas anquinhas e *tournures*, verdadeiramente desgraciosas e desilegantes.

MOEDAS

As primeiras gravuras representam o anverso dos 500 réis ou 5 tostões em prata; e o verso e anverso dos 2.000 réis ou quinto de coroa, em ouro, com o toque de 916 $\frac{3}{4}$, do tempo de D. Pedro V.

A segunda gravura representa um escudo em prata com o toque 835. A gravura desta moeda é de José Simões de Almeida, sobrinho, classificado por concurso público em primeiro lugar.

SELOS

A gravura representa o selo mais bonito de 1879 a 1885 cujo original, desenho e gravura, feito por Frederico Augusto de Campos.

O papel selado começou a usar-se em Portugal no ano de 1638.

BANDEIRAS

Pelo advento do governo constitucional adoptou-se um *pavilhão real* encarnado, com as armas nacionais

ao centro. A bandeira de todos os navios de guerra e mercantes passou a ser azul e branca com as mesmas armas; foi esta a primeira *bandeira nacional portuguesa*. As bandeiras militares eram também azuis e brancas.

O laço nacional retomou as cores azul e branca durante todo este período.

Proclamada a República em 5 de Outubro de 1910, foi oficialmente adoptada uma nova *bandeira nacional*, verde e encarnada, com as armas nacionais assentes sobre uma esfera armilar de ouro. As bandeiras militares têm as mesmas cores e a mesma disposição, mas o escudo e a esfera são circundados por folhagem de louro e de carvalho, *bordadas a ouro*.

O laço nacional passou a ser também verde e encarnado.

INDICE

	Pag.
Afonso VI preso em Sintra	70
Albuquerque e os Emissários do Rei de Ormuz	46
Apoteose a João de Deus em 1895.	108
Aqueduto das Águas Livres	72
Armadura de D. Sebastião	61
Armas do 6.º Ciclo	90
» 8.º »	109
» e Utensílios Pre-históricos	8
Arte Manuelina : Custódia de Belém	51
Auto de Fé, Um	57
Bandeiras do 1.º ciclo	24
» 2.º »	41
» 3.º »	56
» 4.º »	65
» 5.º »	80
» 6.º »	92
» 7.º »	104
» 8.º »	110

	Pag.
Batalha de Alcácer-Quibir	58
» de Aljubarrota	30
» do Bussaco	95
» de Montes-Claros	68
» do Salado, A	14
Besta, Virote e	38
Biblioteca da Universidade	75
Bobo	40
Bombarda	38
Bússola	38
Caceteiros, O terror Miguelista, Os	98
Cadeirinha	76
Cálice e Patena	52
Cama de D. João V	78
Caminho de Ferro, O primeiro	106
Capela de S. Roque	75
Capelas imperfeitas, As	35
Capote e lenço	101
Casa do Capítulo da Batalha, A entrada da	35
Castelo de Almourol, O	15
» » Guimarães	15
Cavalaria Medieval, A	19
Celtas e Iberos	5
Centenário de Camões	106
Chegada de Felipe I a Lisboa	58
Côche de D. João V	77
» » Felipe I	60
» » D. José	89
Cofre Renascença	53
Condenado pela Inquisição, Um	62
Conquista de Ceuta, A	32
» » Lisboa, A	11
Construção do Convento de Mafra	74
Contador e cadeira de D. João V	77
Côrtes de Coimbra em 1385, As	30

	Pag.
Côrtes Constituintes de 1820	98
Cruzado e Templário	19
Custódia de Belém, Arte Manuelina	51
Decepado, O	31
Distúrbios de Afonso VI em Lisboa	67
Desembarque dos Liberais no Mindelo em 1832	99
Egas Moniz em Leão	9
Elmo de D. João I.	39
Entrada na Casa do Capítulo da Batalha, A	35
Episódio da revolução de 1820 no Pôrto	97
Estandarte e espada do Condestável	36
Estatua de D. José	88
» » Pedro Álvares Cabral no Brasil	50
Execução de Gomes Freire de Andrade	96
» dos Távoras	84
Expulsão dos Jesuítas	85
» Judeus	47
Fábrica de Vidros da Marinha Grande	88
Faíanças do 4.º ciclo	62
» 6.º »	90
Família Real embarca para o Brasil, A	94
Felipa de Vilhena armando os filhos cavaleiros	59
Fernão Vasques falando ao povo	27
Frade do 1.º ciclo	20
» 2.º »	39
» Franciscano	63
Franceses na primeira invasão, Os	93
Gil Vicente na Corte de D. Manuel	46
Guerrilhas na guerra Peninsular	94
Iberos e Celtas	5
Infante D. Henrique em Sagres, O	33
Interrogatório do Marquês	86
Isabel de Sambóia no Convento da Esperança	69
Janela do Convento de Tomar	50
João V em viagem à Fronteira, D.	71

	Pag.
João II examina a construção das caravelas, D.	43
Liteira	100
Luzitanos, Os Romanos e os	6
Luxo da Corte de D. João V	78
Maiúscula de manuscrito.	37
Manifestações no 1.º de Dezembro de 1640	59
Maria da Fonte, Revoltas do Minho em 1846	100
Martim de Freitas em Toledo	12
Miséria no século XVII, Uma penhora	78
Moedas do 1.º ciclo	23
" 2.º "	41
" 3.º "	55
" 4.º "	64
" 5.º "	79
" 6.º "	91
" 7.º "	102
" 8.º "	110
Morte do Conde de Andeiro.	28
Mosteiro da Batalha, O	34
" dos Jerónimos	49
Motins de 1637 em Évora	58
Mouros, Os.	7
Ourivesaria Medieval	22
" do tempo de D. João V	76
Oitavo ciclo	105
Padrão erguido pelos Portugueses na Foz do Zaire.	44
Partida de Vasco da Gama para a Índia	45
Patena, Calice e	52
Pedro I Castiga o Bispo do Pôrto, D.	14
" V no Curso Superior de Letras, D.	105
Pendão da Inquisição.	61
Pombal estuda a reconstrução de Lisboa.	86
Prelo	36
Primeiro Caminho de Ferro, O	106
" ciclo	5

	Pag.
Proclamação da República em Lisboa.	108
Quarto ciclo	57
Quinto	67
Rainha Santa em Alvalade, A	13
Revolta das Freiras de Odivelas	71
Revoltas do Minho em 1847: Maria da Fonte	100
Riquezas Coloniais: Um Cacoeiro	109
Romanos e Luzitanos, Os	6
Sala dos Capelos na Universidade	89
" Mourisca em Sintra.	18
Salva manuelina	52
Sé velha de Coimbra	16
Sege	101
Segundo ciclo	27
Selos do 1.º ciclo	24
" 2.º "	41
" 3.º "	55
" 4.º "	65
" 5.º "	80
" 7.º "	103
" 8.º "	110
Sétimo ciclo	93
Sexto	83
Tapete de Arraiolos	89
Templário, Cruzado e	19
Templo de Diana em Évora.	16
Terceiro ciclo	43
Terramoto de 1755, O	75
Terror Miguelista: os caceteiros, O	98
Tomada de Santarém.	9
Torneio Medieval, Um	37
Tortura da Inquisição, Uma.	61
Torre de Belém, A	48
" dos Clérigos	75
Trajos do 2.º ciclo	39

	Pag.
Trajos femininos, 7.º ciclo	102
" 8.º "	110
" masculinos 7.º "	102
" dos nobres 4.º "	63
" 6.º "	91
" populares 6.º "	91
" do século xv	53
" " xvi.	54
31 de Janeiro no Pôrto, O	108
Trovador	21
Túmulo de Inês de Castro	17
Ultimatum de 1890	107
Uniformes do 8.º ciclo	109
Virote e Bésta	38

APRECIACÕES DE DISTINTOS PROFESSORES

Ex.^{mo} Snr. Paulo Guedes

Quis a amabilidade de V. Ex.^a proporcionar-me o inefável prazer de contemplar, antes de serem expostos ao público, os *Quadros da História de Portugal*, coordenados e sistematizados pelos bem conceituados e notáveis professores srs. João Soares e Chagas Franco, e a quem deram todos os primores da factua artística os habilíssimos e talentosos artistas do lápis e do pincel, que são Alberto de Sousa e Roque Gameiro; um é outro tão vantajoso e justamente apreciados no nosso meio pela delicada noção estética de que são dotados. Expressar a V. Ex.^a o intenso contentamento que à minha alma de português, doidamente amigo do rincão do extremo ocidente europeu em que nasci e tenho vivido, trouxe o espectáculo desses Quadros, em que o génio da nossa raça vibra tão fortemente; é tarefa superior às qualidades da minha humilíssima pena que só mal e bem tenuemente poderia traduzir quanto o meu espírito sentiu e quão doce refrigério lhe recebeu nesta época em que o desdém pelas nossas cousas, para muitos se afigura o mais nobre e levantado timbre de distinção. Consinta, porém, V. Ex.^a, que lhes diga, com a rude franqueza que sempre me tem caracterizado, que em meu entender, a obra delineada por João Soares e Chagas Franco, executada por Alberto de Sousa e Roque Gameiro, e editada por V. Ex.^a, é obra essencial e somente patriótica, digna do mais incondicional auxílio

122

dos poderes públicos, de todos aqueles que em alguma conta tenham o bom nome desta nossa, boa e querida terra portuguesa.

De facto, uma acção delitérica de bastantes séculos tem arrasado Portugal numa torrente de desnacionalização, que pavorosamente tem galgado sobre todos os elementos de ordem moral, que constituem o mais forte esteio das nacionalidades na luta incessante, que as duas necessidades da vida das colectividades, cada vez mais duras e intransigentes fazem. A língua abastarda-se, e tão densa é já a camada de poeiras estranhas sobre ela acumuladas que, quicá, não baste o espanador por Filinto aconselhado para a limpármos; a arte, em todas as suas múltiplas manifestações, é, não raro, uma ancila mesquinha de tudo quanto d'além fronteiras nos introduzem em casa faltando-lhe aquele mergulhar na alma da nacionalidade, aquela absorção dos elementos fundamentais da psicologia da nossa gente, a única via a que os povos, ainda nos últimos arrancos, podem recorrer para tentarem a sacrossanta obra da sua ressurreição. Resultante fatal dessa acção a que aludi, cujos efeitos são mais danosos e perdoáveis que a espíritos, mais vivazes do que profundos, possa parecer, é o olvido da nossa tradição, é a ignorância quasi absoluta, quando não o conhecimento inexacto, ainda mais nocivo do que a ignorância, da nossa vida histórica, da linha evolutiva com suas saliências e reentrâncias, com seus desvíos e afastamentos, que o povo português, no conjunto das sociedades civilizadas, tem vindo traçando na sua já longa existência de oito séculos de organismo social livre. Ora, hoje, precisamente, estamos nós assistindo ao tremendo choque de ambições, por muito tempo reprimidas, de povos, senhores de fortes e enérgicos elementos de vitalidade, ricos de recursos materiais de toda a ordem e não falhos daqueles factores morais, que, nunca será de mais repeti-lo, asseguram quasi inabalavelmente a vida dos povos. Amanhã vencidos e vencedores, se no temeroso prélio travado essa distinção se poderá um dia legitimamente fazer, procurarão uns resarcir as suas desditas, outros valorizar as suas vantagens, à custa dos corpos nacionais, cuja consistência e equilíbrio se encontram seriamente ameaçados pela falta de coesão dos seus diversos elementos, coesão essa que só um indeleável amor à pátria, assente na consciência da sua vida histórica e dos seus destinos por esta preparados, pode produzir. E se algum país há na Europa, que careça de temperar-se no amor às suas cousas, no conhecimento dos feitos brilhantes dum passado mais que nenhum outro glorioso, esse é Portugal.

As nossas gerações escolares, aquelas que, amanhã, hão-de constituir a parte activa e a pensante da nossa terra, encontrarão nos *Quadros da História de Portugal*, por V. Ex.^a editado, com tão patriótico e generoso dispêndio de capital, o mais precioso e

123

inestimável auxiliar para a formação da sua consciência de bons, úteis e dedicados cidadãos portugueses. Os seus olhos, ao contemplarem a representação gráfica da partida de Vasco da Gama para a desejada Índia, ao verem o levantamento do padrão que assinalaria aos vindouros a nossa passagem por lugares ignorados, desvendados através de *mares nunca d'outrem navegados*, ao seduzirem-se com as galas e requintes de gosto duma *janela manuelina*, serão os construtores em sua alma dos mais egrégio e nobilitante dos sentimentos o amor pátrio. E, então, aparecerá nesses cidadãos portugueses, o que até hoje, miseranda e infelizmente, nos tem faltado, o desvanecimento de serem cidadãos duma tão grande Pátria. E esse desvanecimento, *não movido de prêmio vil*, será a muralha possante contra a que virão esfacelar-se inofensivas as ondas alterosas de malquerenças e ambições de estranhos; e spagar-se-há, para sempre, a vil tristeza em que temos vindo mergulhados.

Aqui tem V. Ex.^a porque eu, que nada sou e nada valho a não ser pelo amor à minha terra, amor que outrem, quem quer que seja, poderá igualar mas não exceder, não hesito nem hesitarei em proclamar, por toda a parte, que os *Quadros da História de Portugal*, constituem o mais subido acto de patriotismo que, no presente momento histórico, vontades portuguesas podiam levar a cabo, com tamanha perfeição que do estrangeiro nada conheço que se lhe compare. E, sinceramente o digo, obra de portugueses, sentida estremecidamente por portugueses e para portugueses feita!

Que os esforços de V. Ex.^a, de João Soares, Chagas Franco, Alberto de Sousa e Roque Gameiro, correspondam à boa vontade e o reconhecimento de todos cujo berço foi aquecido pelo nosso inigualável sol, e embalado pelas virações embalsamadas da nossa terra, são os votos ardentes e puros de quem deve a V. Ex.^a um dos mais inestimáveis prazeres de espírito, e pede vnia para se subscrever

de V. Ex.^a

Mt.^o Att.^o Ven.^o

Agostinho Fortes

Lente de Curso Superior de Letras

Ex.^{mo} Senhor

Como professor de história, de há muito vinha eu reconhecendo a necessidade de remodelar o processo de ensino nesta disciplina para a qual, geralmente, todos os alunos sentem, quasi repulção.

É que a história, tal qual ela tem sido ensinada até hoje, por mais esforços que tenham feito os professores para tornar esse ensino racional e agradável, é um fardo pesadíssimo para o estudante, que só vê nessa disciplina uma coisa que custa a decorar, para amanhã ou depois se esquecer.

A história é para eles uma série de reis, um amontoado de factos notáveis sem ligação, sem aparentemente aparecerem relacionados. A história é para eles uma disciplina sem encantos, sem imprevistos, e como tal, a aula de história um suplício.

Mas se nesse ensino o professor lhes puder apresentar quasi ao vivo, os vultos notabilíssimos dos portugueses doutras eras, se lhes puder mostrar os usos e costumes dos séculos já passados, se lhes fizer correr perante os olhos como numa fita animatográfica os feitos dos nossos antepassados, e tudo isto relacionado, tudo isto com uma ligação lógica, então o ensino da história se tornará atraente e a criança não assistirá às aulas de história com enfado mas desejará que essas aulas se repitam.

Ora tudo isto conseguiram os auctores e editor dos Quadros Históricos, e se foram felizes na idealização da arriscada empresa, não menos felizes foram na escolha dos dois grandes aguarelistas para a realização da mesma.

Por isso eu felicito V. Ex.^a e felicito a mocidade estudiosa. Escolas primárias, liceus e todos os estabelecimentos onde se cultive o ensino da história pátria, deveriam adquirir essa esplêndida colecção.

Carlos do C. A. Villamariz
Professor de Liceu João de Deus

Pela oportuna escolha dos assuntos e pela cuidada execução, estes quadros constituem um precioso auxiliar para o ensino da História Pátria. Por meio das referidas estampas fugiremos à secura e asperidade que em geral realçam nos livros escolares; os acontecimentos animam-se, as épocas ressaltam nos seus traços mais característicos, e os alunos tomarão um acentuado interesse pelo ensino desta disciplina.

Todos estes motivos levam-me a aconselhar o uso dos Quadros Históricos nas nossas escolas.

Luiz Schwalbach
Professor do Liceu de Pedro Nunes

Presado amigo

Deseja V. Ex.^a saber qual é a minha opinião sobre a empresa a que meteram ombros de publicar uns quadros, e por ciclos diferentes, a história do nosso querido Portugal.

Vou manifestá-la sem rebuço esperando que V. Ex.^a veja nas minhas palavras apenas o sentir veemente do patriota e do professor.

A publicação dos seus quadros históricos reputo-a de um valor e de um alcance extraordinários não só pela sua feliz escolha e execução como pelo papel importantíssimo que eles, por certo, vão desempenhar nas nossas escolas como auxiliar assaz valioso para o ensino da história.

A história é uma ciência de memórias logo, quanto maior número de memórias excitarmos e quanto mais impressivas forem essas excitações para a fixação das ideias, tanto mais e melhor se fixarão os factos que com eles se prendem. Ora, até aqui, nós temos tido para o ensino da história como auxiliares: o livro com as suas impressivas estampas, a visita, sempre difícil, aos museus e aos monumentos nacionais e algumas, poucas, desconexas e deficientes oleografias que se mostram às crianças.

Os seus quadros históricos vão dar a esse ensino um dos melhores subsídios que é possível dar-se-lhe porquanto as crianças verão nêles a nossa história revivida com todos os seus tipos, trajes, costumes, moedas, bandeiras, edificações, objectos de arte, instrumentos, etc., próprios de cada época e próprios de cada povo na mesma história tratado. A história fixar-se-lhes-á assim melhor, tal como se elas recusassem até aos tempos passados, e assistissem de olhos abertos, ao desenrolar natural da vida nessas épocas que já vão longe.

E para conseguir um tal milagre deixa-me dizer-lhe, já agora, que não podia juntar-se uma melhor trilogia: Chagas Franco e João Soares, os delicados e escrupulosos seleccionadores dos assuntos a tratar; Roque Gameiro e Alberto Sousa, os incomparáveis artistas que puseram no traçar e colorir desses quadros, além do seu valor de mestres aguarelistas, toda a naturalidade que as figuras e as épocas exigiam e, finalmente, o meu amigo que, sem temor de prejuízos, se abalança a uma obra custosa e difícil e que muito o honra pelo que tem de patriótica e pedagógica.

De V. Ex.^aAtt.^a Ven.^{or} e Mt.^a Obrg.^a

Ricardo Rosa y Alberti,

Inspector Escolar

Ex.^{mo} Sr.

Há longos anos que lecciono e nem sempre encontrei facilidade em fazer com que as crianças aprendam a história. Há nelas uma tendência natural para decorar palavras e até páginas inteiras sem que nos seus pequeninos cérebros fique claramente impressa a ideia dos factos, em relação à época em que se deram.

Vi há dias os Quadros Históricos de que V. Ex.^a é editor e francamente devo dizer que fiquei maravilhado, não sabendo que mais admirar se a escolha dos assuntos, se a beleza que o artista lhe soube imprimir com tão assombrosa verosimilhança!

O estudo da história vai sem dúvida dar um grande passo, e as crianças serão em breve aliviadas do peso de um grande fardo, pois o ensino desta disciplina tornar-se-há atraente, concreto e fácil.

Um bravo, pois, pelo empreendimento de V. Ex.^a, que estou certo calará no ânimo de todo o professorado.

Setúbal, 22 de Agosto de 1915.

De V. Ex.^a

Amigo muito admirador
Saturnino Lopes das Neves
Professor Oficial da Escola N.^o 26

Bom serviço acabam de prestar ao ensino os auctores e editor dos Quadros da História de Portugal.

Ao ensino e à Arte, pois que o trabalho agora dado à estampa além do seu valor pedagógico, revela também um notável bom gosto na escolha dos motivos e uma bem acabada execução da parte dos artistas que dêle se encarregaram.

Dos trabalhos congêneres, que de fora nos chegam nada me parece ainda mais próprio para o ensino nas escolas. Porque eu sou daqueles que entencem que a Arte e o bom gosto devem ser despertados no aluno desde os bancos da escola primária, que para ser amada e compreendida tem que ser bem higiénica e bem alegre. Principalmente alegre com essa infância que a enche de ruído, com os seus gritos e os seus risos.

Bem acertada foi, portanto, a escolha dos Quadros da História de Portugal, para com eles beneficiar as escolas da República, que assim ficarão tendo além d'um novo material d'ensino um novo encanto, uma nova atracção, ela que tão pobre e tão nua tem andado sempre em Portugal.

Tomás da Fonseca
Professor da Escola Normal de Coimbra

Oeiras, Quinta de São Gonçalo, 16 de Setembro de 1915.

Ex.^{mo} Senhor Paulo Guedes

Posto que na vida militante do ensino não tenha nome, que possa abonar com o seu crédito a minha opinião, tenho muito gosto em satisfazer o seu desejo, exprimindo-lhe o meu juízo acerca dos seus Quadros da História de Portugal. Considero tal obra como signal e elevado tino pedagógico e distinta compreensão do papel educativo que cumpre à ciência histórica por parte dos seus autores, e como uma iniciativa estereocida e audaz por parte do editor. Não podia mesmo deixar de vivamente aprovar e recomendar tal obra, visto já haver proposto oficialmente a adopção do *Album Histórico* no nosso ensino secundário.

Quanto à execução da ideia, é de crer que seus ilustres autores, arredando juízos políticos e pondo-se de sobre-aviso contra certas erradas — interpretações históricas, correntes, recorram sempre às autênticas fontes e aos expositores mais seguros, de modo que façam não só obra de útil pedagogia, mas também de rigorosa verdade.

Sou com muita estima

Mt.^a Att.^a e Ven.^{or}Fidelino Figueiredo
Professor do Liceu Gil VicenteIl.^{mo} Sr. Paulo Guedes

Pede-me V. Ex.^a a minha apreciação sobre os Quadros da História de Portugal.

É de-certo a mesma que a de todos os que os tenham examinado, por isso que, pela perfeição do desenho, pelo colorido e apropriada escolha dos assuntos, devem esses quadros vir prestar ao ensino da História Pátria um valioso auxilio concorrendo para fazer desaparecer a forma abstracta por que tal ensino até hoje se tem feito, por falta de material adequado. Felicitando V. S.^a por este louvável empreendimento, que é muito para apreciar, estou certo de que todos os que se interessam pelos progressos da instrução, devem receber com entusiasmo tão valioso auxiliar do ensino de uma disciplina que é considerada como das que maior influencia têm na educação.

De V. S.^aAtt.^a Ven.^{or} e Obrg.^aUlysses Machado
Director da Escola Oficial N.^o 9